







تأديب الطفل باللطف لا بالعنف

مجموعة دراسات علمية محكمة

د. لطيفة حسين الكندري

مديرة المركز الإقليمي للطفولة والأمومة

(وزارة التربية)

خبيرة تربوية لدى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية

حاصلة على جائزة الدولة التشجيعية في مجال التربية

حصل موقعها على شبكة الإنترنت على جائزة سمو الشيخ سالم العلي الصباح للمعلوماتية

حاصلة على المرتبة الأولى في جائزة الأم المثالية للأسرة المتميزة









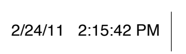



بسم الله الرحمن الرحيم








2/24/11 2:15:42 PM

للاتصال بالمؤلفة عبر البريد الالكتروني
latefaha@hotmail.com
موقع المؤلفة على شبكة الانترنت
http://www.latefah.net

الطبعة الأولى
1432 هـ = 2011 م
المركزُ الإقليمي للطفولةِ والأمومةِ
الكويت – العمرية – قطعة 1 – – الشارع الثاني – هاتف 24716803 –
24717293 فاكس 24716801
ص. ب 202 الفروانية 80000 الكويت









من لطائف الأسرار ودقائق الأفكار

- قال جل ثناؤه "فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ" (سورة آل عمران، الآية: 159).
- تواترت الأحاديث عن النبي الرسول صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وَسَلَّمَ أنه قال "لاَ يَكُونُ الرِّفْقَ فِي شَيْءٍ إِلاَّ زَانَهُ، وَلاَ يُنْزَعُ مِنْ شَيْءٍ إِلاَّ شَانَهُ". وفي صحيح مسلم يصف الصحابي تعليم النبي صلى الله عليه وسلم فيقول مُعَاوِيَة بْنِ الْحَكَمِ السُّلَمِيِّ: مَا رَأَيْتُ مُعَلِّماً قَبْلَهُ وَلاَ بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيماً مِنْهُ، فَوَاللَّه مَا كَهَرَنِي [قهرني] وَلاَ ضَرَبَنِي وَلاَ شَتَمَنِي" (انظر النووي، شرح صحيح مسلم). وفي الحديث الشريف "علموا ولا تعنفوا ، فإن المعلم خير من المعنف. وقال "علموا، ويسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا، وإذا غضب أحدكم فليسكت"[1]. وقالَ « مَنْ يُحْرَمِ الرِّفْقَ يُحْرَمِ الخَيْرَ كُلَّهُ» (رواه أبو داود في سننه).
- قال الغزالي في إحيائه " فضيلة الرفق: اعلم أن الرفق محمود ويضاده العنف والحدة. والعنف نتيجة الغضب والفظاظة. والرفق واللين نتيجة حسن الخلق والسلامة، وقد يكون سبب الحدة الغضب، وقد يكون سببها شدة الحرص واستيلاءه بحيث يدهش التفكر ويمنع من التثبت فالرفق في الأمور ثمرة لا يثمرها إلا حسن الخلق، ولا يحسن الخلق إلا بضبط قوة الغضب وقوة الشهوة وحفظهما على حد الاعتدال. ولأجل هذا أثنى رسول الله صلى الله عليه وسلّم على الرفق وبالغ فيه... فالمحمود وسط بين العنف واللين كما في سائر الأخلاق، ولكن لما كانت الطباع إلى العنف والحدة أميل كانت الحاجة إلى ترغيبهم في جانب الرفق أكثر، فلذلك كثر ثناء الشرع على جانب الرفق دون العنف، وإن كان العنف في محله حسناً كما أن الرفق في محله حسن" (باختصار).
- يقول المثل الروسي الكلمة اللطيفة أشبه بيوم ربيعي. وفي الأمثلة الانجليزية : باللطف تفتح جميع الأبواب ويقول طاغور شاعر الهند: لين الكلام قيد القلوب. وقال لافونتين شاعر فرنسا اللطفُ يفعل أكثر مما يفعل العنف.

- وقال إيسوب حكيم اليونان: لا يضيعُ قيمة اللطف مهما كان حجمه صغيراً
- (اللطف في غير موضعة ضعف) د. لطيفة الكندري.

[1] التخريج (مفصلا): أحمد في مسنده والبخاري في الأدب عن ابن عباس. تصحيح السيوطي: صحيح وقال الألباني حسن لغيره (انظر: *الأدب المفرد* للبخاري ص 92، رقم الحديث 249).







المقدمة



تتضمن هذه الأوراق – في مجملها- مجموعة دراسات علمية محكمة – من الفصل الثاني إلى الرابع- كنت قد كتبتها أو شاركت فيها ونشرتها بحمد الله في الآونة الأخيرة في مجلات تربوية متخصصة ثم أعدت النظر فيها ورأيت أن الميدان الفكري يستدعي تقديمها من جديد في حلة مختلفة مع شيء من الزيادة والمراجعة والتنقيح في المادة العلمية. يهدف الكتاب الحالي إلى المساهمة المنهجية في تنمية الوعي بقضايا التربية لدى شريحة أكبر من المربين والمربيات لا سيما وأن المؤسسات المعنية بالطفولة تؤكد على ضرورة بث الثقافة التربوية المتوازنة على أوسع نطاق. إن المجلات الأكاديمية محمودة الثمار ولكنها محدودة الانتشار. المجلات الأكاديمية التي غالبا تصدرها الجامعات لا يطلع عليها إلا عدد قليل من القراء ويصعب على الآباء الحصول عليها فضلا عن الإفادة منها. واستنادا لذلك فإنني عقدت العزم على ابراز طائفة من دراساتي التربوية المتفرقة ذات القضايا المشتركة في كتاب واحد بعد أن كانت في معظمها مبثوثة في ثنايا المجلات الجامعية.

يتكون هذا الكتاب من أربعة فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: الشدة أم اللين ويناقش الوسطية في التربية الإسلامية.

الفصل الثاني: تأديب الطفل بالضرب في الفكر التربوي الإسلامي.

الفصل الثالث: تربية الطفل في التراث الإسلامي من خلال دراسة كتاب *سير أعلام النبلاء* للذهبي.

الفصل الرابع: دراسة ميدانية عن واقع استخدام العقاب البدني في المدارس.

تشترك فصول الكتاب في التركيز على قضايا تطبيقية تمس حياتنا اليومية وتعاملاتنا الأسرية والمدرسية فيما يتصل بتربية الطفل وحسن رعايته وسبل هدايته. تقوم الدراسة الراهنة على منهج يراعي تتبع المسائل واستعراض وجهات النظر على أساس نظرة ناقدة وموثقة تستمد من محاسن الماضي ومضات وقبسات تنير مسيرة الحاضر والمستقبل. وفيما يتصل بالإطار الفكري فإن المنطلق هو أن الرفق صمام أمان تربية الإنسان وعبر قنوات اللطف نصل ونتواصل مع الطفل.



تعاني المكتبة العربية المعاصرة من شيوع التأملات السطحية، والنصائح الوعظية، والانطباعات الشخصية العابرة والتقليدية في مجال تربية الطفل. علاوة على ذلك فإن الاصدارات التي يغلب عليها الربح المادي السريع تكتسح الأسواق وتقدم معلومات غير دقيقة تخل بالمضامين التربوية الكبرى. ومن جهة أخرى تقوم وسائل الإعلام بتقديم مادة تربوية نافعة ولكنها لا تسلم في كثير من الحالات من التضخيم أو التعتيم. وهكذا يعاني الواقع من قلة الكتب الرصينة القائمة على الدراسات التتبعية والتحليلية والنقدية الموثقة التي ترحب بالتجربة والمعاينة والتربية المقارنة بين الأمم والشعوب. نأمل أن يسد الكتاب الحالي نقصا في مكتبتنا العربية التي تأن من ثغرات ذات صلة بالضبط المنهجي مما يستدعي تكاتف الجهود المتخصصة للاستجابة للتحديات الفكرية والتقدم الاستراتيجي نحو مشروعات تربوية أكثر خصوبة وسدادا في الساحتين النظرية والتطبيقية.

يناقش هذا العمل – بكل فصوله – عملية ترشيد تأديب الطفل، وتنشيط حركة التأليف العلمي المنهجي والعطاء الفكري التجديدى في هذا الحقل المعرفي الحيوي، والله أسأل أن يصب هذا الاجتهاد وأمثاله في أنهار اتجاهات التجديد والإصلاح في الفكر العربي الواعي المتزن الحر بعيدا عن الانبهار بكل فكر وافد سقيم ، أو راكد عقيم.

الإطار المرجعي لقضايا الكتاب

أدرك أبو حامد الغزالي (450 ـ 505 هـ ، 1058 ـ 1111 م) في إحيائه أهمية الإحسان للمتعلم فوضع أول آداب المعلم الشفقة بالمتعلمين فهو يرى أن من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آدابه ووظائفه ثم عدد الغزالي الوظائف فقال "الوظيفة الأولى: الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إِنَّمَا أَنَا لَكُمْ مِثْلُ الوَالِدِ لِوَلَدِهِ». وورد في الأثر «وَقِرُوا مَنْ تَعَلَّمُونَ مِنْهُ الْعِلْمَ ، وَوَقِرُوا مَنْ تُعَلمُونَهُ الْعِلْمَ» وقال المناوي (952 ـ 1031 هـ , 1545 ـ 1622 م) في كتابه *فيض القدير* "فحق المعلم أن يجري متعلميه مجرى بنيه .... فيوقرهم كما يوقر أولاده ويوقروه كما يوقروا آباءهم ... وعلى العالم أن يعاملهم بالارشاد والشفقة ويتحنن عليهم وعليه أن يصرفهم عن الرذائل إلى الفضائل بلطف في المقال وتعريض في الخطاب والتعريض أبلغ من التصريح" (1994م ، ج6، ص 471، باختصار). وعليه فالمربي الجيد يستخدم – في الغالب – التَّعريض والتَّلميح لا التَّعنيف والتَّوبيخ في تغيير السلوك وخاصة سلوك الأطفال. إن تغيير الطباع بلطف في المقال وتلميح في الأسلوب أبلغ من التصريح.



وفي هذا السياق قال عبدالله بن عمر رضي الله عنهما : «البِرّ شيء هَيّن: وجه طلق، وكلام لين»، وقال "صالح بن سلوم الحلبي: يجب أن يوقى الطفل من الحركة العنيفة، والأصوات المزعجة". وفي الفكر الإسلامي التربوي فإن أصل التعليم لا يكون "بالعنف والقهر، لأن الإرهاق في التأديب يحمل المتعلم على الخبث والكذب ويعلم المكر والخديعة ويذهب بنشاط النفس" (السائح، 1997م). أكد الفكر التربوي على أهمية الابتعاد عن القسوة وسوء معاملة الأطفال والاعتماد في تأديب الصغار على القدوة الحسنة (العبدالغفور، 2004م، ص 73).

وَقَدْ حُكِيَ أَنَّ رَجُلاً دَخَلَ عَلَى الْمَأْمُونِ ، فَأَمَرَهُ بِمَعْرُوفٍ ، وَنَهَاهُ عَنْ مُنْكَرٍ ، وَأَغْلَظَ لَهُ فِي الْقَوْلِ ، فَقَالَ لَهُ الْمَأْمُونُ : يَا هَذَا ، إنَّ اللَّهَ تَعَالَى أَمَرَ مَنْ هُوَ خَيْرٌ مِنْك أَنْ يَلِينَ الْقَوْلَ لِمَنْ هُوَ شَرٌّ مِنِّي ، فَقَالَ لِمُوسَى ، وَهَارُونَ: { فَقُولا لَهُ قَوْلاً لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى } (سورة طه: 44)؛ ثُمَّ أَعْرَضَ الْمَأْمُونِ عَنْهُ، وَلَمْ يَلْتَفِتْ إلَيْهِ.

وفي عالم الطفولة الرفق لا سقف له. قال محمد بن أحمد بن صالح (2006م) "إن الحنان هو المتنفس الذي يتنفس فيه الطفل ويحيا به حياة سوية سعيدة، وعبر الحنان يُعبِّر الطفل عن إحساسه ومشاعره، وفي جو الحنان والعطف يشعر الطفل الابن بالأمان وبدفء الحياة وبقيمتها وبه تتأكد المحبة بين الآباء والأبناء فيجدون فيهما ملاذاً، وملجأً فيبثُّونهم خلجات نفوسهم وما يجري بخواطرهم، وعن طريق العطف والحنان والمعاملة الحسنة يستطيع الآباء الوصول إلى أعماق نفوس الأبناء ومن ثم يقومون بإرشادهم إلى الخير ولما هو حق وصواب" (ص 423). وهكذا فإن التربية الإسلامية تؤكد على حق الطفل في حمايته من كل أذى جسمي ونفسي .

إن التربية والدعوة والإصلاح كذلك بحاجة إلى السلوك الحسن، والنية الحسنة، والمعرفة الكافية، والذوق الرفيع. والطفل على وجه الخصوص أحوج إلى وجه طلق وكلام لين لإصلاح حاله، وإطلاق طاقته، وتنمية مواهبه كي يكون التأديب صحيحا، والسلوك سليما، والجيل حكيما. وعليه فإن الرفق أصل التأديب ولب التهذيب.

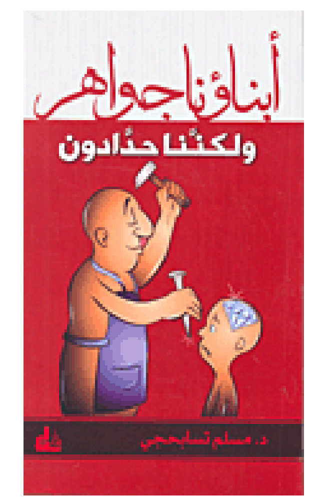
إذا اعتاد الوالد والولد على العصا نزعنا الرحمة والحنان من قلوبنا، وزرعنا الإكراه والإجبار والتسلط في بيوتنا، وفقدنا الإبداع ومن شب على شيء شاب عليه.

كثير ممن اعتاد ضرب الأطفال لم يستطع التوقف عن تلك العادة عندما يكبر أولاده أثناء وبعد سن المراهقة ... ودفعت الأسرة ثمنا غاليا وهرب الفتى مهاجرا بروحه أو جسده أو الاثنين معا... بسبب عادات قاسية قاصية يمكن التخلص منها



لتحقيق مقاصد الإصلاح بدونها. بالإِمْكَانِ التهذيب والتَّعْلِيم والتعامل السليم بِلا ضَرْبٍ ولا تسلط ولا قهر. إن القضية قضية مبدأ إنساني مع الطفل أم المرأة أم المعلم أم الرعية والرفق مبدأ يجب أن يحكم علاقات الأسرة والمدرسة على أقل تقدير.

وضع عبدالكريم بكار (2009م) عشرة قواعد لتربية الأبناء منها قاعدة (لا للضرب) وذلك في كتابه *القواعد العشرة : أهم القواعد في تربية الأبناء*. أشار المؤلف إلى أنه ينبغي الابتعاد عن الضرب وعلينا "أن ننظر إلى الضرب في مسألة التأديب على أنه الشيء الذي لا يصح أن نفكر فيه، لا من بعيد ولا من قريب، وعلينا كذلك أن ننظر إلى الحاجة إليه على أنها بمثابة اختبار لنا ، فإذا وجدنا أنفسنا مستغنين عنه كنا ناجحين في تربيتنا، وإذا وجدنا أنفسنا محتاجين إليه بوصفه الحل الوحيد كان علينا أن نراجع أساليبنا التربوية؛ لأنها تنطوي حينئذ على خلل ما" (ص 93-94). ويضيف بكار أيضا فيقول "إن الدول قد توقفت عن التعذيب والضرب في السجون لما ينطوي عليه من الإهانة والإضرار بإنسانية الإنسان ، وإن علينا أن نتوقف عنه أيضا في بيوتنا من باب أولى" (ص 94) وعلينا أن نتوقف عنه أيضا في مدارسنا.



يعتقد مسلم تسابحجي (2009م) في كتابه المتميز: *أبناؤنا جواهر ولكننا حدادون* أننا من الشدة بمكان عندما نتعامل مع الطفل بالعقاب البدني وأنه لا بد أن نقلع عن توقيع عقوبة الضرب وهي طريقة خاطئة رغم شعبيتها وانتشارها وتغلغلها في ثقافتنا وعقولنا وأعصابنا.

وفي هذا السياق يؤكد عبدالله الكيلاني (2009) - أحد المتخصصين في الفقه الإسلامي — إن البيت والمدرسة وسائر مؤسسات الدولة والمجتمع يجب أن تولي الكرامة الآدمية اهتماما كبيرا كي لا تصبح المرأة والأسرة أشبه بالقطيع المملوك وعلى ضوء معطيات الفقه المقاصدي يجب منع العقاب البدني (ص 130، 134، 158). يعتقد المتخصصون بالتربية الإسلامية أن " إن أهم مرحلة في التربية هي مرحلة الطفولة فإذا أهمل الطفل في بدء حياته خرج في الأغلب فاسد الأخلاق مرتكباً للأخلاق الذميمة، فإذا عنينا بتربيته وهو صغير كان مهذباً وهو كبير فإن طفل اليوم هو رجل الغد... ومن هذا المنطلق فإن الشريعة الإسلامية عنيت أشد العناية بالولاية والحضانة وتغليب مصلحة المولود ومعاملته باللين وتربيته وحفظه بعيداً عن القسوة والشدة والغلظة والظلم بعيداً عن الفجور والسوء، وإنه إذا تولى الطفل من يسيء إليه في تربيته وحقوقه وحفظه بحيث لا ينظر إليه إلا شزراً ولا يطعمه إلا نزراً فإنه ينزع منه ويعهد به إلى من يصونه ويصلحه لأنه لا



ولاية لمن يلحق به الضرر، وهذا ما دلت عليه نصوص الكتاب العزيز والسنة المطهرة وأجمع عليه فقهاء الإسلام، فبالعناية بالطفولة ورعايتها والإحسان إليها يتحقق للمجتمع صفات الكمال، ويشعر الطفل بالعطف والحنان والشفقة، وليشب على الرحمة والتراحم والترابط والوئام والانسجام مع الآخرين، وبهذا يتحقق للمجتمع المسلم التماسك والترابط ويكون كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً" (صالح، 2006م، ص 439).

اللطف ألطف زينة للمربية الناجحة فالمعلمة ترافق الرفق في تعاملها مع الطلبة وفي كل أمورها من جهة. ومن جهة أخرى فإن الحلم والحزم شريكان وبالحلم والحزم يفتح المربون أبواب التلقي في القلوب اللاهية، والنفوس اللاغية.

وإذا يممنا وجوهنا نحو تربية العنف فإن مبررات التحذير من العنف عديدة. تشير الدراسات عموما إلى أن الإيذاء النفسي يهدد حياة الأطفال إذ يمثل أكثر أنواع الإيذاء تفشيا بنسبة 33.6% يليه الإيذاء البدني بنسبة 25.3% وغالبا ما يكون مصحوبا بإيذاء نفسي، يليه الإهمال بنسبة 23.9%، تليها نسبة الأطفال الذين يتعرضون للتهديد بالضرب 32% ثم السب بألفاظ قبيحة والتهكم 21%، ثم ترك الطفل في المنزل وحيدا مع من يخاف منه (مثل العمالة المنزلية). ومن صور التعامل الخاطئ تعرض الطفل للصفع على يد الأكبر منه إذ تشير بعض الدراسات إلى أن20% تعرضوا لذلك ثم القذف بالأشياء التي في متناول اليد 19%، ثم الضرب بالأشياء الخطيرة 18%، ثم تعاطي الدخان في حضور الأطفال 17%. هذه كلها وبلا استثناء تتنافى مع السماحة المفضية إلى علاقات صحية ويجب أن نتلافى فعلها ونستبعدها من تعاملاتنا خاصة في تعاملات الكبار مع الصغار.

إن الأسرة مهد المودة، وأصل الرحمة، وموطن السكن والاستقرار وكل ما يتعارض مع ذلك لا يعتبر من قيم السماحة في شيء لأنه يعيق توطيد أواصر المحبة ويدمر الصلات الإيجابية والأولى تأسيس التربية على معاني اللطف لا العنف ، والرفق لا الشدة. وبسبب تمادي بعض الأبناء في إيذاء الإبناء وتجاوز حدود التأديب يشدد المعنيون بالطفل على أهمية سن القوانين الرادعة لمثل ذلك الطغيان الذي ينجم عنه آفات لا حصر لها، وتضر بالتنمية المجتمعية برمتها ، وهي تهدد مصير الطفل ومسيرة التربية. إن الأخبار الأليمة في الإساءة للطفل تعج بها الجرائد وتتناقل صورها الهواتف النقالة فضلا عن التقارير العالمية. إن التعديات على حقوق الأطفال باتت تؤرق المربين وتزيدهم قناعة بأهمية حماية الطفل تشريعيا وثقافيا وصحيا واقتصاديا من تجاوزات الكبار وغيرهم لا سيما وأن هذا التوجه في رعاية الطفل في محضن كريم يعتبر من صميم التعاليم الراسخة في الإسلام من جهة، ونهضت المواثيق الدولية مناصرة له من جهة أخرى.



يقول برتراند رسل الفيلسوف التربوي: "إنّ للطفل حاجتين متعاكستين هما: الأمن والحرية.. والثانية تنمو تدريجياً على حساب الأولى. فالعواطف التي تمنح إلى الطفل من قبل الوالدين، يجب أن تكون في إطار علاقة اللعب والراحة الطبيعيّة، لتعطيه الشعور بالأمن ضمن الحريّة المنظّمة التي تبعث شعور التجاوب العميق عند الطفل.." وتقول المربيّة المشهورة ماريا مونتسوري: " إنّ اللجوء إلى التأديب الصارم، أمر غير مستحبّ.. وخير منه، تنمية قدرات الأطفال على اتّخاذ القرارات، وعلى الفهم وإدراك العلاقات بين الأمور والأشياء.. وهنا يصل الأطفال إلى المرحلة التي يستطيعون فيها، تهذيب أنفسهم بأنفسهم.." فهل يدرك الوالدون والمربّون أبعاد أساليبهم الصارمة، ونتائجها السلبيّة على الأبناء؟ (الشماس، 2004م، ص 50، 243).

يشهد العالم بأسره موجات من العنف الأسري والمدرسي المجتمعي وعلى نحو متسارع مما جعل أهل الاختصاص يهرعون بحثا عن علاج. أخذ المربون يجاهدون في إصلاح الأوضاع عبر نشر معاني السلام والتسامح والرفق ونبذ كل ما يناقض ذلك. ولا ريب أن الأسرة خير موطن لترسيخ مفاهيم اللطف وقيم التعايش السلمي. والمدرسة على نفس المنهج التربوي ينبغي أن تسير فيه ولا تحيد عنه كي يجد الناشئة في مؤسساتنا التكامل والتعاضد والتكافل والأمن. يسعى هذا الكتاب إلى إبراز أهمية الرفق واللطف في تنشئة الطفل في البيت والمدرسة والمجتمع وفقا لمعطيات التربية الإسلامية ، وفي ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ، والمواثيق الدولية التي تؤسس في مجملها لحياة كريمة للطفل. وفي ظل هذا السياق الواسع المتدفق يفند هذا الكتاب – بجميع فصوله – فكرة العنف والقسوة في مضمار التربية مهما كانت مسوغات استخدام الشدة والغلظة. إن الرفق قرين الحزم، واللطف لصيق بهما. إن التربية القائمة على دعائم الكرامة تحض على غرس مشاعر العزة والاقناع والحوار في نفوس الناشئة حتى تصبح حياة الحرية المقرونة بالمسئولية هي أساس الحياة الفردية والمجتمعية. إن إغلاق جميع منافذ القهر والإكراه والذلة غاية التربية الصحيحة التي تحرر الإنسان من الخوف والتسلط وتبعده عن شبح التطرف والتخلف.

إن حبنا لأطفالنا يجب أن يحركنا نحو ابداع وسائل أكثر أمنا وأعظم فاعلية لتقويم سلوكهم، وتصويب أخطائهم، ومعالجة عيوبهم، واستثمار طاقاتهم الفكرية والروحية والاجتماعية والجسدية. إن عصرنا عصر التحديات والاستجابات الابداعية التي تحمل في ثناياها مرونة الأمم وقدرتها على التصدي للمشكلات المتجددة في عالم مضطرب في جوانب كثيرة لكنه عالم يحمل إشراقات مثيرة ومثمرة.

لقد أدرك سلفنا الصالح أهمية مراعاة الفروق الفردية لا سيما لدى الناشئة فكتب ابن سينا وهو يوصي المعلم"وعلى المؤدب أن يبحث له عن صناعة، فلا يجبره على العلم إذا كان غير ميّال إليه، ولا يتركه يسير مع الهوس، إذ ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له، مواتية، لكن ما شاكل طبيعته، وناسبه، وأنه لو كانت



الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب دون المشاكلة والملاءمة، إذن ما كان أحد غافلاً عن الأدب وعارياً من صناعته، وإذن لأجمع الناس على اختيار أشرف الصناعات".

يفيض المرء بالخير ودور التربية تيسير العملية وإيجاد البيئة الملائمة لنمو المكارم وكما قال إخوان الصفا "وإنَّ التعلُّم والتَّعليم ليسَا شيئاً سوى إخراج ما في القوة إلى الفعل يعني الوجود، فإذا نُسِبَ ذلك إلى العالِم سُمِّي تعليماً، وإن نُسِب إلى المتعلِّم سمِّي تعلُّماً" وعلى هذا النهج يقول عمانويل كانط "إن المعرفة في أفضل صورها يجب أن تنتزع من الفرد لا أن تسكب فيه).

وهذ الكتاب – في مباحثه كلها – يؤكد على أن اللطف في الإنسان ينمو ويزهر بالتأديب والرفق أولا وقبل أي أمر آخر، فاللطف متغلغل في أعماقنا وضمائرنا ووعينا. إنه دور المربي أن يستكشف الخير والفطرة في ذلك الكائن الصغير الذي خلقه ربه فأحسن تقويمه، وعلينا أن نُحسن في تكريمه.

إن دخول العالم للألفية الثالثة، يحتم على المربين في القرية الكونية المسارعة إلى تقديم رؤى تربوية متطورة تتفق مع هويتنا وتستوعب سمات عصرنا. ولتحقيق هذا الهدف النبيل فلا مناص من تقديم دراسات تفصيلية تعالج سبل تأديب الطفل على وجه يكفل التنمية الفاعلة كي يجاري الطفل العربي متطلبات الزمن ويكون عنصرا غالبا لا يغيب عن ميدان التنافس الحضاري. عبر تربية رشيدة يثري الطفل العربي – بجده واستقامة سلوكه ، وسعة مداركه ، ودقة إبداعاته– الثقافة الإنسانية ويصبح سفيرا أمينا لقيمه الأصيلة، ومثالا لسمو التربية العربية الإسلامية الرفيعة.






□□□□□ □□□□□.indd 16
2/24/11 2:16:11 PM



الفصل الأول













الفصل الأول: خير الأمور الوسط

التربية: الشدة أم اللين؟

تلعب التنشئة الاجتماعية دورا عظيما في تشكيل سلوك الأفراد وتحديد هوية المجتمعات، ولهذا يسعى المربون – في كل حين – إلى تحديد طرائق التربية وتجديد مناهج الإصلاح، استنادا لمعطيات الدراسات الميدانية والتجارب الحياتية وذلك في إطار الفلسفة التربوية للمجتمع. تنادي التربية الإسلامية بالتوازن والاعتدال في تهذيب النفوس وبناء المجتمع المتماسك. قال تعالى " قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا (9) وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا (10)" (سورة الشمس). إن الخير كله في تقويم الأخلاق وتهذيب النفوس ورعاية الناشئة وتفعيل الأسرة الواعية المنتجة. ولهذا فالأمة المسلمة أمة وسطية تمقت القسوة والغلو والتنطع والتشدد كما ترفض التهاون والتسيب والتساهل واللين المفرط لأن التربية المعتدلة أصل سلامة الأعمال وأساس بلوغ الآمال.

> التربية المعتدلة أصل سلامة الأعمال وأساس بلوغ الآمال.

لقد جاء هذا الفصل من الكتاب ليناقش شعار "خير الأمور الوسط" وليتناول عدة قضايا تبدأ بالعنوان التالي: "التربية: الشدة أم اللين؟" وليضع ضوابط التربية السوية ويستعرض مجموعة من المبادئ تساعد الوالدين على تربية الأطفال بصورة أفضل.

> إن الإفراط في الحزم والشدة ظلم مبين، والإفراط في اللين ضعف مهين.

يهدف هذا العمل إلى بث الهمة في البحث عن أفضل الاستراتيجيات العملية المعينة للمربين في أداء عملهم، وأفراد الأسرة في تعاملهم من أجل خوض غمار التربية والتعليم على هدي أصول الفكر التربوي الإسلامي الذي يعتز بتراثه الضخم بحجمه، الفخم بمضامينه. ولأن تراثنا التربوي ننطلق منه ولا ننغلق فيه فإنه يستفيد بحكمة بالغة من التراث الإنساني النافع ويهتف بنا للسعي في مناكب الأرض والتنقل في أجواز الفضاء بحثا عن العلم والحكمة. إن الإسلام بكافة تشريعاته وتوجيهاته دين الوسطية خلقا وعقيدة وشريعة وحضارة وتربية.

استناداً إلى ما سبق ذكره، فإن العناية بتنمية الأسرة قوام الأمم المتحضرة وهي مسئولية مستمرة تستلزم معرفة وافية بمراحل النمو الإنساني واحتياجات الفرد العاطفية والمعرفية والجسمية في كل مرحلة عمرية بما يتوافق مع ثقافة المجتمع وركائزه الدينية. وللوالدين أثر كبير في توجيه الأبناء والبنات، وخاصة في المراحل



العمرية الأولى مرورا بمرحلة المراهقة؛ لأنها فترات تأسيسية سريعة الإيقاع كثيرة المطالب ويكون الطفل شخصيته وسلوكه ويبلور فيها أهدافه المستقبلية .

أهمية الموضوع

يستخدم الوالدان أساليب مختلفة في توجيه سلوك الطفل وبعضها لها مخاطر تؤثر في حياة الأبناء وتصوغ شخصيتهم. وكثيرًا ما نجد التردد والتذبذب في معاملة الوالدين للأبناء أساس سوء التربية ونشوء العادات المذمومة؛ فقد يُعطي الآباء أو الأمهات أطفالهم حرية مطلقة لا حدود لها، أو يعاملونهم بقسوة وشدة لا فائدة منها. وشواهد الحياة الأسرية على هذه الأساليب المذمومة كثيرة ونتائجها مريرة ونتألم عند رؤيتها ونحزن عندما نجدها على صفحات الجرائد والمجلات وفي مكاتب الاستشارات النفسية والتربوية. ويزداد الأمر سوءا عندما يعاين المرء الآثار الناجمة عن الشدة واللين والتي تظهر في سلوك الأبناء والبنات وفي مسيرتهم الحياتية. فالإفراط في الحزم والشدة ظلم مبين، والإفراط في اللين ضعف مهين.

تسعى الدراسات التربوية اليوم "في المقام الأول إلى بحث ودراسة والتعرف على أهم وأنجح وأكفأ الطرق والأساليب والوسائل والاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد على إعداد الأطفال العرب والمسلمين بشكل عام للمستقبل وتمكينهم من التصدي والعيش والمنافسة في هذا العصر بكل ما يحمله لهم من تحديات.

وترجع أهمية القيام بمثل هذه الدراسات للأهمية القصوى لإعداد الأطفال العرب والمسلمين للمستقبل على ضوء دخول العالم للألفية الثالثة وما يميز هذا العصر من تقدم علمي وتكنولوجي سريع ومتلاحق، يحتم إعداد الأطفال للتعامل معه والتفوق فيه على ضوء المنافسة الشديدة التي تميز هذا العصر والحرص الشديد على ألا يتخلف أطفالنا عن اللحاق به. من الضروري والحتمي إعداد أطفالنا للمستقبل لتمكينهم من الصمود في مواجهة التحديات العديدة والكبيرة التي يفرضها القرن الحادي والعشرون، ودخول العالم إلى الموجة الثالثة للحضارة الإنسانية، وهي موجة المعلوماتية التي تتطلب اتصاف الإنسان لكي يستطيع العيش والتعاون والتنافس فيها بالعديد من السمات والخصائص التي يطلق عليها اليوم "خصائص إنسان القرن الحادي والعشرين" (كرم الدين، 2006م، ص 34، بتصرف).

وفي دراسة للأسيسكو (2000م) بعنوان *التربية الوالدية في العالم الإسلامي* ورد الآتي "افتقار هذه الممارسات إلى بيداغوجيا تربوية، يوجد موقف التذبذب الذي يسلكه بعض الآباء كأسلوب تربوي متقلب ومتردد لا يستقر على سلوك ثابت أو قواعد قارة في رعاية الطفل. فهؤلاء لا يعاملون هذا الأخير معاملة واحدة في الموقف الواحد، بل هناك تذبذب قد يصل إلى درجة التناقض في مواقفهم، بحيث نجدهم يتذبذبون



بلا انقطاع بين التسلط والضعف، بين التقبل والرفض، وبين الإهمال الكامل والحماية المفرطة. وهذا الغموض في المواقف، المحكوم بمزاجية الوالدين الشخصية عادة ما يلقي بالطفل في جو من الرعب والخوف الفاقد بشكل مطلق لأية قيمة تربوية".

لقد أولت النظم التربوية في الدول المتقدمة اهتماما كبيرا بنظمها التعليمية لتكوين شخصية الطفل وجدانيا وقد ضمنت مناهجها الدراسية مقررات لها علاقة مباشرة بهذا الجانب لضمان الحقوق وتنمية السلوك السوي البعيد عن الشدة والعنف. ففي المنهج الياباني مثلا تشكل نسبة المقررات التي لها علاقة بالجانب الوجداني والانفعالي للطالب أكثر من ثلث مجموع المقررات وتتوزع هذه النسبة على المقررات التالية: (الموسيقى، الفنون الجميلة ، التربية الخلقية ، التربية البدنية ...).

لا تستطيع المدرسة أو أي مؤسسة تربوية أن تحمل وحدها أعباء التربية الشاملة لذا فإن جميع مؤسسات التنمية الاجتماعية مطالبة بتعزيز دور الأسرة والمدرسة في تثقيف الجيل الجديد من الفتيان والفتيات كي يتشرب الجميع من رحيق معاني الوسطية فكرا وسلوكا.

تنص الدساتير العالمية على:
حق الطفل في الوقاية من كافة ضروب الإهمال والقسوة والاستغلال.

الوسطية سلوك حضاري نبيل

مدح الحق سبحانه هذه الأمة فقال جل ثناؤه "وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِّتَكُونُواْ شُهَدَاء عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً " (سورة البقرة: آية 143). وتشير الآية إلى منهج الإسلام الذي يتصف بالتوازن والاعتدال في جميع المسائل الخاصة والعامة.

تشير كتب اللغة العربية إلى أن الوَسَط من كلِّ شيء: أعْدَلُهُ والتَّوْسِيطُ أن يجعل الشيء في الوسط ما بين طرفيْ الشيء وهو منه؛ امسِكِ الحَبْلَ من وَسَطِه. هو من وسط قومه، أي من خيارهم. وترد كلمة وسط بمعنى: مجال الشيء وبيئتُه؛ الوَسَطُ العائليُّ والثقافيّ والجامعي.

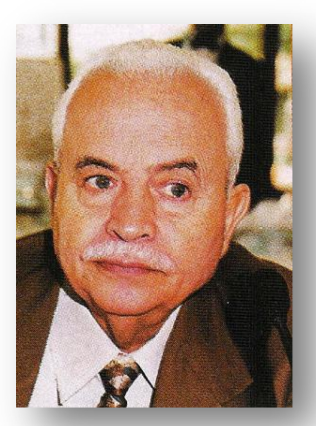
قال ابن الأثير "كُلُّ خَصْلَة مَحْمُودَة فَلَها طَرَفان مَذْمُومان، فإنَّ السَّخاءَ وَسَطٌ بَيْن البُخْل والتَّبْذير، والشَّجاعَة وَسَطٌ بَيْن الجُبن والتَّهَوُّر، والإنسانُ مأمورٌ أنْ يَتَجَنَّبَ كُلَّ وَصْفٍ مَذْموم، وَتَجَنُّبُه بالتَّعَرِّي منه والبُعدِ عَنْه، فكُلَّما ازْدَادَ مِنه بُعْداً ازْدادَ مِنْهُ تَعَرِّياً. وأبْعَدُ الجِهات والمِقادِير والمعانِي من كُلّ طَرَفَيْن وَسَطُهُما، وهُو غاية البُعْد عنهما، فإذا كان في الوَسطَ فَقَد بَعُد عَن الأطْراف المذْمومة بَقَدْر الإمْكان."



ومن الأقوال والحكم العربية القديمة قولهم (المؤمنون هينون لينون) والمراد بالهين سهولة المؤمن في أمر دنياه ومهمات نفسه أما في أمر فرائض الدين فهو أصلب من الحجر، وقال بعض السلف الصالح: الجبل يمكن أن ينحت منه ولا ينحت من دين المؤمن شيء. واللين لين الجانب وسهولة الانقياد إلى الخير والمسامحة في المعاملة. لا شك أن السهولة واللين من صيغ المدح وقوالب الثناء إذا لم يبلغ الأمر إلى حد الإفراط أو التفريط.

لقد أدرك الأوائل أهمية الوسطية ففاض تراثنا التربوي بعبارات تعليمية رائعة تنطق بتلك الحقيقة الساطعة. ومن الأمثلة العربية العميقة "لا تكن رطباً فتعصر ولا يابساً فتكسر"، وقال لقمان لابنه وهو يعظه: "يا بني لا تكن حلواً فتبلع ولا مراً فتلفظ". لا شك في أن خير الأمور أوساطها وأن طرفي الإفراط والتفريط في الأفعال والأقوال مذموم والمؤمن سهل يقضي حوائج الناس بجد وإخلاص ويخدمهم بتواضع وسماحة وهو مع ذلك كله شديد الانقياد للدين في أوامره ونواهيه[2].

ذكر مصطفى السباعي في كتابه *هكذا علمتني الحياة* مجموعة وصايا ثمينة تصب في نهر الوسطية وذلك حينما كتب الكلمات التالية:" توسط في كل شيء وعش مع أهلك وسطاً بين الشدَّة واللين، وعش مع الناس وسطاً بين العزلة والانقباض، وعش مع إخوانك وسطاً بين الجد والهزل، وعش مع تلاميذك وسطاً بين الوقار والانبساط، وعش مع أولادك وسطاً بين الحزم والرحمة ... تكن من السعداء" (باختصار وتصرف).



ويقول المربي الفاضل د. يوسف عبدالمعطي (1998 م) إن التوازن "سمة الشخصية الإسلامية يراعيه المربي في شمول عنايته لجوانب الإنسان في تنشئته. والتوازن امتد من المحتوى إلى الطريقة في التربية، فلا هي العنف ولا هي التسيب، بل مساعدة الإنسان على أن يقيم بتقوى الله ميزانه الداخلي، فيحفظ حقوق نفسه والآخرين. والتوازن انعكس على نظرته لأمور حياته وأمور آخرته، فهو يقيم العمران ولا ينسى الرصيد اللازم في خلود دائم" (ص 42).

[2] الإمام المناوي، *فيض القدير، شرح الجامع الصغير* بتصرف واختصار.



الشدة لغة واصطلاحا

الشِّدَّةُ: الصَّلاَبَةُ؛ (الماءُ على لينهِ يَحفِرُ الحَجَر على شِدَّته). والشدة: الأمرُ يصعبُ تحمُّلهُ؛ (إنّما يُعرَفُ الإخوانُ عند الشِّدَّة) والشدة عكس الرخاء لقوله صلى الله عليه وسلم " تعرف إلى الله في الرخاء يعرفك في الشدة"[1]. والشدة عكس اللين ويقال عن الشديد شرس، سيء الخلق ، ضيق الخلق ، فج الطبع ، صعب الأخلاق، خشن المراس ، شديد الخلاف، شديد التصلب، ولا تلين صفاته. وإنه ليتشدد في الأمور ، ويتصلب ، ويتصعب. ويقال عرم الغلام عرامة إذا ساء خلقه أو اشتد وصبي عارم بين العرام (بالضم) أي شرس. وورد في الأثر[2] "عَرَامَةُ الصَّبِيِّ فِي صِغَرِهِ زِيَادَةٌ فِي عَقْلِهِ فِي كِبَرِهِ". قال الشاعر

أَلم تعْلَمُـــــوا أَني تُخـــــافُ عَـــــرَامَتي ... وأَنَّ قَنـــاتي لا تَلِـــينُ علـــى الكَسْـــرِ؟

وهو عارِمٌ وعَرِمٌ: اشتَدَّ؛ وأَنشد بعضهم:

إِني امْـــرُؤٌ يَـــذُبُّ عـــن مَحـــارمي ... بَسْـــطةُ كَـــفٍّ ولِســـانٍ عـــارِمِ

ونستخلص من هذه الجولة السريعة في لغتنا العربية الجميلة أن العرب قديما رصدوا سلوكيات الطفل فاستعملوا ألفاظا متعددة لوصف الطفل المشاكس وقدموا تفسيرات لكل وصف مما يدل على معرفتهم العميقة بأهمية دراسة مرحلة الطفولة.

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ "لَيْسَ الشَّدِيدُ بِالصُّرَعَةِ إِنَّمَا الشَّدِيدُ الَّذِي يَمْلِكُ نَفْسَهُ عِنْدَ الْغَضَبِ" (رواه البخاري). قال الصنعاني في كتابه *سبل السلام* وهو يتحدث عن الشدة في معانيها الايجابية "شدّ القوّة المعنوية هي مجاهدة النفس وإمساكها عند الشر ومنازعتها للجوارح للانتقام ممن أغضبها، فإن النفس في حكم الأعداء الكثيرين، وغلبتها عما تشتهيه في حكم من هو شديد القوّة في غلبة الجماعة الكثيرين فيما يريدونه منه. ومجاهدة النفس أشدّ من مجاهدة العدوّ فمن يملك نفسه عند الغضب أعظم الناس قوّة. وحقيقة الغضب حركة



[1] الألباني صحيح *الجامع الصغير* رقم الحديث 2961.

[2] التخريج (مفصلا): رواه الحكيم عن عمر بن معد يكرب، أبو موسى المديني في أماليه عن أنس. (حديث صححه السيوطي الجامع الصحيح وضعفه الألباني) انظر موقع الدرر السنية ، وأيضا المناوي، ج2 ، ص 11، والسيوطي ج2 ص 59) .



النفس إلى خارج الجسد لإرادة الانتقام. ومن أغضبه أمر وأرادت النفس المبادرة إلى الانتقام ممن أغضبه فعليه أن يجاهدها ويمنعها عما طلبت" (باختصار وتصرف).

يعتمد الأسلوب الشديد أو القاسي على الخضوع وإعطاء الأوامر والنواهي ويعتمد أحيانا على الغلظة والعنف الجسدي والكلامي، وقد تمتد القسوة إلى إيذاء الذات فيكون الفرد قاسيا مع نفسه. المتشدد هو المتنطع في غير موطن التشدد. والرفق عكس الشدة تماما. قال الرسول –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ–: "مَنْ يُحْرَمِ الرِّفْقَ يُحْرَمِ الْخَيْرَ" ومن معاني الخير الوسطية والعدالة.

يرى المتخصصون في علم النفس التربوي والاجتماعي أن هناك عدة أنماط تمثل طريقة وسياسة الآباء والأمهات في التعامل مع أبنائهم منها الوالدية المتشددة (Authoritative Parent) وهي سياسة تشبه الديكتاتورية فتمنح الطفل القليل من الحب ومظاهر العطف وتمنع الحرية والمبادرة لأن أساس هذا النمط هو التسلط الشديد.

مظاهر السلوك المتشدد

هناك جملة من المظاهر التي إذا تكررت بعضها لعدة مرات ولفترات متصلة فإنها تعطي دلالة محتملة لوجود نوع من السلوك المتشدد عند الأطفال أو الوالدين. فيما يلي إشارة إلى بعض تلك المظاهر:

- يشتاط الوالدان غضبا إذا لم يطع الطفل أوامرهما على الفور ودون جدال.
- تهويل الأخطاء وتضخيمها.
- الدعاء على الأبناء، نهى الإسلام الدعوة على الأبناء والأموال والأنفس. قال رسولُ اللّه صلى اللّه عليه وسلم: "لا تَدْعُوا على أنْفُسِكُمْ، وَلا تَدْعُوا على أوْلادِكُمْ، وَلا تَدْعُوا على خَدَمِكمْ، ولا تَدْعُوا على أمْوَالِكُمْ، لا تُوافِقُوا مِنَ اللَّهِ ساعَةً نِيْلَ فيها عَطاءٌ فَيُسْتَجابَ مِنْكُمْ"(رواه أبو داود).
- تردد الطفل في مصارحة والديه فلا يقوم بالاعتراف بتقصيره خوفا من البطش والشدة.
- يخوف الأبوان طفلهما بالحيوانات الغريبة والعقاب الأليم إرهابا له لإسكاته أو التخلص من صراخه.
- التفرد في اتخاذ القرار والتسرع فيه والتصلب في تبني الرأي مع عدم احترام القرار الجمعي وعدم الاكتراث بمشاعر الطرف الآخر المخالف.
- يتقمص الطفل شخصية والديه أو أحدهما فيعامل إخوانه وأخواته الأصغر منه بقسوة عند غياب الوالدين عن المنزل.



- ظهور بعض المشاكل السلوكية عند الأطفال كالعناد والغضب.
- قد يظل الطفل يحمل معاني الكبت والحرمان فينتهج منهج الصرامة والشدة في حياته المستقبلية عن طريق عمليتي التقليد أو التقمص لشخصية أحد الوالدين أو كلاهما.
- غياب المبادرة وعدم الاجتهاد في القضايا الصغيرة خشية اللوم الشديد؛ فإذا أرسل الطفل إلى البقالة لشراء غرض معين فإنه إن لم يجد الحاجة المطلوبة بعينها فإنه يعود إلى المنزل دون أن يشتري سلعة تفي بالمطلوب خوفا من النقد اللاذع الذي قد يوجه إليه في حال المبادرة والاجتهاد في البحث عن البديل.
- عدم قبول التحدي والخوف من الخوض في غمار التجارب الجديدة خوفا من الفشل فلذلك قد يستخدم حيلة دفاعية هروبية تظهر من قوله "لا أستطيع" أو "هذا صعب" أو "أنا لا أعرف".
- ضعف الثقة بالنفس وافتقار في إظهار القدرات الإبداعية.
- كره السلطة الوالدية وقد يمتد هذا الشعور إلى معارضة السلطة الخارجية في المجتمع.
- يميل الطفل إلى عدم احترام القواعد العامة عندما يكون دون رقابة.
- يقوم الطفل بإيذاء الحيوانات ويلحق الضرر بالممتلكات العامة والنباتات.
- حمل بعض الآلات الحادة واللعب بها.
- مصاحبة من هم على نفس الشاكلة.
- لا يستطيع الطفل أن يتعلم جيدا في أجواء التسلط والشدة. إن الخوف الناجم من علاقات التسلط والجفاء يؤدي إلى تعطيل القوى العقلية عند الطفل من مثل الانتباه والمذاكرة والتفكير والقدرة على النقد والتحليل وحل المشكلات.
- التعرض إلى التجارب الحياتية المؤلمة والمريرة كالعقاب الجسدي الذي قد يعاني منه بعض الأطفال وخاصة في مرحلة الطفولة الوسطى -كما تشير الدراسات الميدانية- من عمر 6 إلى 12 سنة.



أسباب استخدام الشدة الزائدة

- التربية الخاطئة التي عاش فيها الآباء والأمهات في السابق.
- القناعات السلبية وعامة الناس يظنون أن الشديد هو الذي يضجر ويظهر غضبه ويثور بسرعة في حين أن الشديد القوي هو الذي يملك زمام أمره ويتصرف بمقتضى الحكمة لا العاطفة الجياشة والغضب المدمر.
- الفشل أو الإخفاق في بعض جوانب الحياة وعدم المقدرة على التعامل الإيجابي مع تحدياتها.
- إلقاء المسئولية الأسرية كلها والواجبات والأعباء على عاتق أحد الوالدين مما يسبب الضغط والتوتر وسوء المعاملة.
- يضجر الأبوان من الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لعدم إدراك طبيعة المرحلة ففي هذه المرحلة لا يمتلك الطفل اللغة الحوارية والطلاقة اللغوية لعدم توافر الحصيلة اللغوية ومن ثم لا يستطيع أن يعبر بدقة عن مشاعره.
- إصدار الأحكام بدون فهم. إن الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة لديه ميل كبير للمبالغة، فمن الأهمية بمكان أن يراعي الآباء والأمهات طبيعة مراحل النمو واحتياجات الأطفال العاطفية والاجتماعية.
- تجعل الخلافات المستمرة بين الوالدين حول أساليب التربية، الطفل مشوش التفكير ويكون أكثر استعدادا لممارسة القسوة أو الإهمال.
- تفرز المعاملة القاسية من المعلم لطلابه في المدرسة مشكلات لا حصر لها من مثل السآمة والشدة في نفوس الطلاب لأنهم سيقتدون بمعلمهم في المستقبل.
- التشدد وسوء المعاملة من قبل المعلمين والمربين من الأسباب الرئيسة لظاهرة عزوف الطلاب عن المدرسة.

اللين لغة واصطلاحا

اللَّيْنُ : اللَّيِّنُ، ضدّ القاسي أو الصلب. ولينة: شجرة النخيل، وقيل مطلق شجرة. قال تعالى "مَا قَطَعْتُمْ مِنْ لِينَةٍ أَوْ تَرَكْتُمُوهَا قَائِمَةً عَلَى أُصُولِهَا فَبِإِذْنِ اللَّهِ" [الحشر الآية 5].

تعج اللغة العربية بكلمات مضمخة بالحلم وجمل عديدة تصف اللين فيقال فلان سهل الأخلاق ، سلس الطباع ، لين العريكة ، دمث الطباع ، لين الجانب ، لين العطف ، رقيق الحاشية ، لين الحاشية ، لين



الجناح ، خافض الجناح ، رضي الأخلاق ، سهل الجانب، منسجم الأخلاق، ، لين القشر. ورجل هين لين. وفي خلقه لين ، وسهولة ، وسلاسة، وإنه ليأخذ الأمور بالملاينة ، والمياسرة والمسامحة ، والمساهلة. وأخلاقه أسلس من الماء ، وألين من العهن (الصوف)، وألين من أعطاف النسيم.

ولقد حض النبي صلى الله عليه وسلم على اللين من غير ضعف والرفق في موضعه جميل فقال "لاَ يَكُونُ الرِّفْقَ فِي شَيْءٍ إِلاَّ زَانَهُ، وَلاَ يُنْزَعُ مِنْ شَيْءٍ إِلاَّ شَانَهُ".

تشير كتب علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي إلى أنماط الوالدية في سياسة الأسرة وتنظيم الحياة فيها وتذكر منها الوالدية المتساهلة (Permissive parent) وفي هذا النمط يمنح الوالدان أطفالها قدرا كبيرا من الحب ولكن لا قيمة تذكر للقوانين والنظم ويخلو النمط المتساهل من المراقبة والمتابعة والإشراف ويفتقر إلى تطبيق القرارات فهذا النمط ينقصه الحزم في التعامل والتوجيه.

مظاهر اللين المفرط

هناك جملة من المظاهر التي إذا تكررت بعضها لعدة مرات ولفترات متتابعة فإنها تعطي دلالة محتملة لوجود نوع من السلوك المتهاون واللين عند الأطفال أو الوالدين. فيما يلي إشارة إلى بعض المظاهر:

- تهاون الآباء والأمهات والأبناء في أداء الصلاة.
- عدم إحساس الطفل بالمسئولية والاعتماد التام على الآخرين في أبسط الأمور.
- عدم تحمل الطفل مواقف الفشل والإحباط في الحياة الخارجية حيث تعود على أن تلبى كافة مطالبه دون نقاش.
- نمو نزعات الأنانية وحب التملك للطفل.
- شعور الطفل بالغرور الزائد والثقة المفرطة بالنفس.
- كثرة مطالب الطفل وصعوبة ضبط انفعاله كلما طلب منه أن يقوم بشيء يتناقض مع رغباته وأهوائه.
- الترف الزائد وشراء الكماليات من غير ضوابط. الإسراف والبذخ في المطعم والملبس والترويح. لا يحاسب الأب ابنه المراهق على أمواله من أين اكتسبها وفيم صرفها.
- عدم تطبيق القرارات والقوانين الأسرية.





- التهاون في أداء الواجبات المدرسية.
- عدم التقيد بالمواعيد.

أسباب اللين الزائد

- الإفراط في الحب والحماية.
- انشغال الوالدين عن الأطفال.
- تدليل الطفل بلا ضوابط ولا سيما عندما يكون الطفل وحيد أسرته أو أن الأسرة رزقت بعدد من الأولاد وابنة واحدة.
- صعوبة المتابعة المستمرة والمراقبة الحكيمة.
- ضعف شخصية الوالدين.
- النشاط الزائد للأولاد والبنات .
- عدم التوافق بين الوالدين في منهج وفلسفة وأهداف التربية الأسرية فالأم الحريصة على أداء الصلوات بحاجة إلى دعم الأب عملا وقولا لتحقيق الهدف في محيط الأسرة وخارجها.
- الجهل بعواقب اللين ونتائج التسيب.
- الإقتداء بنماذج قيادية غير سوية يتأثر الفرد بها من مخالطة الثقافات الأجنبية واكتساب قيم مضرة من وسائل الإعلام التي قد تزين للأم أو الأب سلوكيات غير مسئولة (قضاء معظم الوقت في الأسواق).
- الاستسلام للقناعات السلبية من مثل لا أستطيع ضبط المنزل والتعامل مع الصغار.. أنا طبعي متساهل ولا أتحمل بكاء وغضب الصغار فأعطيهم ما يريدون في كل مرة شفقة بهم.

الوقاية والعلاج لآفتي الشدة واللين

التوسط في الأمور أس الصلاح ولا ريب أن طرائق تحقيق الوسطية أكثر من أن تحصر في دراسة قصيرة أو موسعة ولكن سأكتفي بإيراد مجموعة من الآليات المساعدة لتعزيز مفهوم الوسطية في حياتنا الأسرية والمجتمعية وهي بحاجة إلى تعلم وتعليم وصبر على مواصلة الطريق. لقد نصح خبراء التربية بالعديد من الاستراتيجيات النافعة في عملية توجيه وإرشاد المتعلمين ولكن لا بد من انتقاء الأصلح منها بما يتناسب مع ظروف كل فرد. فيما يلي مجموعة من تلك الاستراتيجيات:



- عدم التسرع في اتخاذ بعض القرارات حرصا على صحة الطفل. عندما يحتاج الطفل إلى جهاز لتقويم الأسنان ولكنه يرفض الذهاب إلى الطبيب فإننا قد نقسو عليه ونلزمه من دون أن نتحاور معه فلعله يخشى من الألم أو أن مظهره لن يكون لائقا ومهما كانت القناعات فإننا يجب أن نسمعها منه دون مقاطعة ثم نثني على الطفل ونشكره لأنه شرح وجهة نظره وبرفق نقنعه بضرورة الالتزام بنصائح الطبيب.
- معالجة المعتقدات الانهزامية وبث الروح الإيجابية في نفوس الأطفال.
- الاستفادة من التراث الإسلامي ومن سيرة العلماء والمربين فيما يتصل بأصول التعامل السمح.
- تشجيع الاستقلالية لدى الأطفال والابتعاد من الإكثار من كلمة "لا". الردود السريعة دون الثناء على مطالب الطفل قد تسبب سلوكا سلبيا يتمثل في الإحجام عن العطاء أو الشدة في المعاملة فيحشد الطفل كل طاقته كي يقوم بهجوم معاكس أو فعل مشاكس. فمثلا عندما يريد الطفل زيارة صديق له فيطلب الإذن من الوالدين للذهاب لزيارة صديقه في وقت غير مناسب فلا بد من أن نثني على مبادرته ونبل مشاعره في تعاهد الأصحاب ثم نرد عليه بأن الوقت غير مناسب ونشرح له السبب أما الرد الفوري بالرفض بلفظ "لا" دون تبرير مقنع فإنه مع مرور الزمن سيولد سلوكا غير سوي.

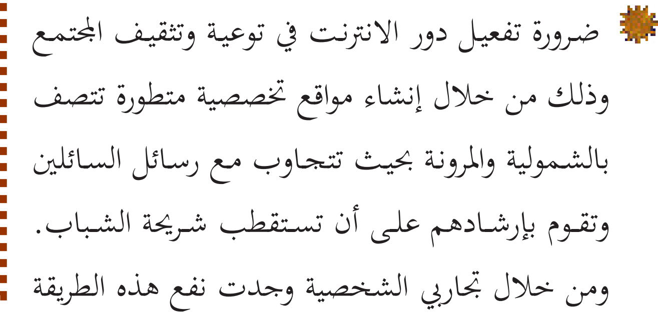
> توجيه السلوك في الفقه الوسطي هو تعديل السلوك بشكل موضوعي من غير تهويل أو تهوين.

- اختيار الأوقات المناسبة للحوار والمناقشة في الأمور الخلافية في المحيط الأسري والمدرسي.
- ممارسة النقد الذاتي الواعي في أوسع معانية. قَالَ عُمَر بنِ الْخَطّابِ: حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا. وقيل: لاَ يَكُونُ العَبْدُ تَقِيّاً حَتّى يُحَاسِبَ نَفْسَهُ.
- مراعاة الفروق الفردية وانتقاء الوسائل المعتدلة لتشكيل السلوك وتوصيل الأفكار. إن اختيار أنسب الأوقات والطرائق للتعامل بين الزوجين ومع الأبناء وفي المدرسة وغيرها أساس النجاح فلِكُلِ مَقَامٍ مَقَال؛ أي أن لكل أمرٍ أو فعلٍ أو كلام موضعاً لا يوضَعُ في غيره كي لا يقع الضرر. وقديما أنشد المتنبي:

ووضعُ الندى في موضعِ السيفِ بالعُلى   مُضرٌ كوضعِ السيفِ في موضعِ الندى



- استغلال الإعلام في توعية المجتمع وتعميق الوسطية كحركة مسيطرة من خلال تداول التجارب الناجحة وحملات التوعية المكثفة على المستوى الجماهيري عبر البرامج التلفزيونية والإذاعية وغيرها وحبذا الاستعانة بالرموز والنجوم الإعلامية الصالحة وتسخير الفنون الجميلة والتقنية الحديثة والفلاشات السريعة. ومن أمثلة التجارب الإعلامية الإبداعية ترويج مفهوم أهمية الصلاة في صورة الشاب والشابة تحت شعار "إلا صلاتي" لغرس مفهوم التمتع في الحياة دون تفريط بالفرائض وكذا حالف التوفيق حملة "الصاحب ساحب" حيث أصبحت أهدافها عظة للناشئين وغيرهم محفورة في الذاكرة الخيرة.



- ضرورة تفعيل دور الانترنت في توعية وتثقيف المجتمع وذلك من خلال إنشاء مواقع تخصصية متطورة تتصف بالشمولية والمرونة بحيث تتجاوب مع رسائل السائلين وتقوم بإرشادهم على أن تستقطب شريحة الشباب. ومن خلال تجاربي الشخصية وجدت نفع هذه الطريقة فالكتابة تنظم أفكارنا وتحدد بدقة التحديات التي تواجهنا لنتعامل معها بروية.



- إقامة مسابقات قصصية تبرز النماذج الوالدية الناجحة في ممارسة الوسطية في التربية كمعرفة حقة، ورغبة حرة، ومهارة جيدة.
- توثيق العلاقة بين المدرسة والأسرة لإيجاد بيئة تتسم بالوسطية نظريا وإجرائيا.
- تشجيع الحوار الحر الموضوعي في الجلسات الأسرية العامة أو الخاصة.
- عدم تعويد الطفل على التدليل بل يعود على التسامح.
- عدم التردد والتهاون في اتخاذ القرارات السليمة فإن التذبذب في مثل هذه الأمور لها عواقب وخيمة في نفس الطفل الذي يحتار في تبرير التردد. يقول الشاعر:

إذا كنـــــــتَ ذا رأيٍ فكـــــــنْ ذا عزيمــــــةٍ   فـــــإن فســـــــادَ الـــــــرأيِ أن تــــــترددا

- تعويد الطفل على الاعتذار إذا بدرت منه كلمة غير محمودة فالرجوع للحق فضيلة وشجاعة بل من مقومات الشخصية السوية.



- قبول اعتذار الطفل بصدر رحب وعدم التعنت في ذلك إذا كان الأمر بسيطا.
- تدريب الطفل على الاقتصاد في الملبس وترك التكبر والغرور وعدم الإسراف الداعي إلى التبختر والبطر. ورد في *سنن ابن ماجة*: قَالَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم: (الْبَذَاذَةُ مِنَ الْإِيمَانِ). والْبَذَاذَةُ التَّقَشُّفَ وترك الكبر. من المعروف أن النعم لا تدوم، ودوام الحال من المحال، فلهذا يحتاج المرء إلى توطين نفسه على الاعتماد على النفس وترك الخمول.
- تكريم الطفل ومدحه على ما يأتي من أفعال حميدة، والاقتصاد في لومه وتأنيبه إذا أخطأ حتى لا يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح فيسقط وقع الكلام من قلبه وهذا الاعتدال هو هدي سلفنا الصالح في تربيتهم الوسطية.

ميزان الاعتدال في معاملة الأطفال

الحزم

اللين

- أن يسمح للطفل بعد الانصراف من المدرسة أن يلعب لعباً جميلاً فإن منع الطفل من اللعب وإرهاقه بالتعلم دائماً "يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأساً. وينبغي أن يعلم طاعة والديه ومعلمه ومؤدبه ومن هو أكبر منه سناً من قريب وأجنبي، وأن يترك اللعب بين أيديهم. ومهما بلغ سن التمييز، فينبغي أن لا يسامح في ترك الطهارة والصلاة ويؤمر بالصوم في بعض أيام رمضان، ويعلم كل ما يحتاج إليه من حدود الشرع. ويخوف من السرقة وأكل الحرام ومن الخيانة والكذب والفحش، فإذا عود كذلك في الصبا فمهما قارب البلوغ أمكن أن يعرف أسرار هذه الأمور، فيذكر له لأطعمة أدوية وإنما المقصود منها أن يقوى الإنسان بها على طاعة الله عز وجل، وأن الدنيا كلها لا أصل لها إذ لا بقاء لها، وإن الموت يقطع نعيمها، وأنها دار ممر لا دار مقر، وأن الآخرة دار مقر لا دار ممر، وأن الموت منتظر في كل ساعة، وأن الكيس العاقل من تزود من الدنيا للآخرة حتى تعظم درجته عند الله تعالى



ويتسع نعيمه في الجنان، فإذا كانت التربية صالحة كان هذا الكلام عند البلوغ واقعاً مؤثراً ناجعاً يثبت في قلبه كما يثبت النقش في الحجر."[1].

- التأكيد على مفهوم المساواة بين جميع أفراد الأسرة من بنين وبنات.
- غرس المهارات الحياتية وتحديد كيفية التعامل مع الآخرين على أساس السماحة والاحترام والتعاون لتكوين الطفل المتفاعل.

المتابعة بالتدوين

التعليم بالقلم من أعظم النعم وأساس تقدم الأمم.

أودع الله سبحانه وتعالى في القلم قوة فريدة في التأثير فكلنا يستطيع أن يكتب على قصاصة من الورق كلمات الثناء والشكر ولها دور عظيم في تعديل السلوك ليكون مناسبا. كلمات مثل "أحسنت" "جزاك الله خيرا" "ممتاز" نكتبها من حين لآخر في بطاقة جذابة ونضعها بقرب سرير الطفل تعزز سلوكه وتزيد من التواصل. إن تعدد أنماط التواصل مشافهة وكتابة من طرائق التأثير الهامة ويحتاج إليها الآباء لتجديد وسائل التربية والتعليم والاتصال. تدل الكتابة القصيرة الهادفة على الروية والكياسة في سياسة الأسرة لأن الأسرة الوسطية تهتم بالكتابة – مهما كانت بسيطة – كلون من ألوان المتابعة والتواصي على أساس الأسلوب الحازم وفي نفس الوقت المحب. في الكتابة يزداد المرء صراحة وينشرح صدر المنصوح إذا اخترنا العبارات المطلوبة والأوقات المناسبة.

تنادي التربية الحديثة (ليفي، راي وأوهانلون، وبيل 2003 م، ص 116 – 128، فابر ومازليش، 2001 م، ص 122) بضرورة تدوين المجريات الهامة في حياة الأسرة. يحب معظم الأطفال أن يتلقوا ملاحظات وتعليقات تتصل بمجريات حياتهم. فالصغار يفرحون من تلقي رسالة مطبوعة من الأبوين وهذا يشجعهم على كتابة أو رسم ملاحظاتهم ردا على رسالة الوالدين. ويتأثر الأطفال الأكبر سنا والمراهقين بكتابة المذكرات والتعليقات أيضا لأن الملاحظات تشعرهم بأهميتهم في أسرهم. ويحب بعض أولياء الأمور تدوين المذكرات لأن الكتابة طريقة سهلة للوصول إلى الأطفال والمراهقين فهي تترك انطباعا حسنا وتكشف عمليا عن مكانتهم الهامة في الأسرة والتي لولاها لما تجشم الكبار عناء الكتابة لهم والتفكير فيهم. لا بد أن تتضمن التعليقات على إرشادات تنويرية، أو مشاعر فياضة، ومساندة إيجابية، ومعلومات ناضجة تساعد على التحلي بالتسامح وتساهم في النمو الكافي.

[1] (أبو حامد الغزالي، *إحياء علوم الدين*، ص 545 باختصار وتصرف).


ذكر طفلك بأنك لاحظت تقدمه وذلك من خلال:

- اترك ملاحظات بسيطة في غرفة الطفل أو على مائدة الغداء أو المكتب مقدرا جهوده المبذولة فعلى سبيل المثال: إذا قام الطفل بعمل الواجب قبل مشاهدة التلفاز في الليلة السابقة فيمكنك أن تكتب ملحوظة مختصرة تحتوي على كلمات الثناء والشكر وضعها على مائدة الغداء. هذه الملحوظات تعتبر ضرورية ونافعة.
- حاول أن تجدول بعض تحسنات الطفل في مفكرة، مدونة التواريخ والأوقات . إن تدوينك لهذه التغيرات التي تطرأ على طفلك سيجعلك في موقف إيجابي وسوف يقلل السلبية في حياة الطفل .
- اترك ملاحظات بسيطة تذكر الطفل بأنك تلاحظ تقدمه.
- تتبع سير التغير الايجابي للطفل في مذكرة أو سجل.

يمكن استخدام التدوين بطرائق شتى لإدارة الأسرة بحكمة وفيما يلي إشارات عابرة لها:

- تدوين أهداف الأسرة مع السماح للأبناء للمشاركة في صياغتها للاتفاق على المبادئ التي يريدون أن تحكم حياتهم الأسرية. من الأهداف التي يمكن أن تصاغ "توفير الحب والتعاون والإحساس بالمسئولية لممارسة آداب العالم والمتعلم في محيط الأسرة".
- كتابة التعليقات الايجابية والملاحظات العامة من حين لآخر. هناك كلمات قليلة لكن قوتها عظيمة فعندما يأخذ الطفل طعامه للمدرسة يمكن أن نكتب له كلمات لطيفة مثل "بالعافية، لا تنس التسمية، حافظ على نظافة مدرستك...).
- متابعة أحوال الطفل في المدرسة. تحتاج الأسرة أحيانا لكتابة رسائل قصيرة لمتابعة سير التحصيل الدراسي والأخلاقي للطفل. يجب أن تتضمن الرسالة الموجهة للمعلمة الأساسيات التالية (شكر للمعلمة – استفسار عن كيفية المساعدة- طلب المشورة لمعالجة الأخطاء- تحديد طرق التعاون لتحسين المستوى).



- وضع لوحة لكتابة أو لصق بعض الآيات، والأحاديث، ومواعيد الصلاة، والحكم، والأشعار، التي تحث على السلوك الإيجابي في المعاملات والتواصل.
- تدوين الأفكار المهمة أثناء الجلسات الأسرية وتشجيع الأطفال على المناقشة الحرة دون مقاطعة وإظهار قيمة فعلية لأهمية أفكارهم من خلال تسجيل بعضها كتابة كي يتسنى متابعتها مستقبلا.
- إيجاد مساحة لتعليق بعض الإعلانات الهامة من مثل (محاضرات دينية، أمسيات شعرية، أفلام سينمائية، دورات تثقيفية...).
- تشجيع الأطفال على كتابة مذكراتهم وخواطرهم اليومية خاصة إذا شاركوا في رحلات ثقافية وسياحية.
- تدريب الطفل على كتابة بعض الشعارات مثل (لا للغضب، الدراسة متعة وسعادة، لا للفوضى، أحب بلادي حبا جما، الكتابة عبادة...).

طائفة من مبادئ الاعتدال في العلاقات الأسرية والمجتمعية

قال جل ثناؤه "فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ" (سورة آل عمران، الآية: 159). في هذه الآية الكريمة قرن الله تعالى بين حال القلب وبين قوة العلاقات الاجتماعية التي يجب أن تنهج نهج التسامح والتشاور. وإذا كان المعلم الأعظم صلى الله عليه وسلم يحتاج إلى التحلي بالرفق فغيره أولى. ومن صور الروية والرفق في سيرة خاتم الأنبياء أن أعرابيا بال في المسجد، فقام الناس إليه، فقال لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم : (دعوه، وأهريقوا على بوله ذنوبا من ماء، أو سجلا من ماء، فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين)[1] فهناك من أراد أن يتشدد مع الأعرابي من اللحظة الأولى بطريقة ثورية فجة مصحوبة بالعنف والضجة. وكان يمكن اختيار أسلوب معاكس وهو ترك الأعرابي وإهماله تماما ونسيان فعلته جملة وتفصيلا وهذا توجه اللين ولكن الوسطية تتطلب الرفق دون التخلي عن تعليم وتحقيق متطلبات النظافة والطهارة والإرشاد والمصلحة العامة.

1 الألباني، *صحيح الجامع الصغير*، رقم الحديث 6128.

2 رواه الدار قطني في الإفراد انظر صحيح الجامع الصغير للألباني، ج 1 ص 461).



إن النبي صلى الله عليه وسلم لم يلجأ إلى الشدة إلى حد الغضب ولم يستخدم اللين إلى حد الإهمال ولكنه اختار النهج الوسطي لعلاج المشكلة ومنع تكرارها. النبي صلى الله عليه وسلم قدوة حسنة في قوله وعمله وتقريره وهو ما ينبغي أن يتخلق به المسلم كما أن الحديث النبوي السابق يؤكد على معاني الأبوة التي كان من خلالها يرشد الناس ولقد روى ابن ماجه في سننه أنه صلى الله عليه وسلم قال "إنما أنا لكم مثل الوالد لولده أعلمكم ..." (قال الألباني حديث حسن صحيح، رقم الحديث: 252).

قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "إنما العِلْمُ بالتّعلُّمِ، وإِنَّما الحِلْم بالتَّحلُّم، ومَنْ يتحرَّ الخيْرَ يُعْطَهُ، ومَنْ يَتَّقِ الشَّر يُوَقَّهُ"[2]. إنما هنا للحصر أي يستطيع الإنسان تعلم العلوم بالمثابرة والاجتهاد والسعي المنظم. الثلث الأول من الحديث يؤكد على أن العلوم تؤخذ بالتعلم فالتركيز هنا على الجانب العقلي، ثم جاء الثلث الثاني ليؤكد على أن الأخلاق مكتسبة ويمكن تهذيب الطباع وهنا التركيز على الجانب النفسي، ثم جاء الثلث الأخير ليؤكد على الجانب التطبيقي العملي فالعلوم النافعة تروض النفوس وتغير الطباع إذا بذل الإنسان المطلوب منه، وهكذا اكتمل شمل الحديث بثلاثة جوانب (العلم، والخلق، والعمل) وهي نتيجة للسعي الصادق والتربية الجادة. قال تعالى "إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ [الرعد، الآية 11]".

تؤخذ العلوم بالعلم، والخلق، والعمل.

يتوهم بعض الآباء والأمهات بل وحتى الأطفال أن الحدة والشدة والمشاكسة قد تسللت إلى أصول شخصيتهم من خلال الوراثة وأنها لا تتغير أبدا، والحق أن الله سبحانه أكرم الإنسان بطاقة عظيمة وإرادة كبرى تؤهله لتغيير طباعه.

إذا كان العلم بالتعلم فمن العار أن يستمر المسلمون في ظلام الأمية والتخلف العلمي....

إذا كان الحلم بالتحلم فمن الظلم أن نقنع أنفسنا بالصفات السلبية كثوابت وراثية لا تتغير...

إذا كان المتحري للخير يحوز على مراده ... فمن المخزن أن نقبل الهزيمة ونستسلم لها ...

إنما العلم بالتعلم وإنما الحلم بالتحلم ... من أهم مفاتيح التوفيق للطالب في مدرسته، والأم في أسرتها، والموظفة في عملها، والوطن في كفاحه، هذا هو الفقه التربوي الذي بشر به ودل عليه رسول السعادة والوسطية، ومعلم الرحمة والإنسانية صلى الله عليه وسلم.

يهمل البعض عملية تغيير السلوك بحجة أن الطبع يغلب التطبع ويراد من هذا المثل التقليل من شأن محاولات التغيير والاستسلام للواقع المرير ورغم أن هذا المثل المشهور يشهد قبولا عاما عند الكثيرين إلا أنه يصادم العقل ويقيد السلوك ويخالف النقل فالتربية أقوى من الطباع الرديئة والنفوس قابلة للتهذيب مهما



انحرفت ولهذا بعث الله نبيه صلى الله عليه وسلم بالقرآن الكريم لتزكية النفس مهما انحرفت الطباع فقال جل جلاله على لسان إبراهيم عليه السلام "رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنتَ العَزِيزُ الحَكِيمُ [البقرة الآية 129]".

وقال بعضهم "ولن تستطيع الحلم حتى تحلما" وعلى هذا النهج قيل:

وفي الحلم والإسلام للمرء وازعٌ ... وفي ترك أهواء الفؤاد المتيم
بصائر رشدٍ للفتى مستبينةٌ ... وأخلاق صدقٍ علمها بالتعلم

قال ابن مسكويه في *تهذيب الأخلاق* "اعْلَمْ أَنَّ الصَّبِيَّ أَمَانَةٌ عِنْدَ وَالِدَيْهِ وَقَلْبُهُ الطَّاهِرَ جَوْهَرَةٌ نَفِيسَةٌ سَاذَجَةٌ خَالِيَةٌ عَنْ كُلِّ نَقْشٍ وَصُورَتِهِ ، وَهُوَ قَابِلٌ لِكُلِّ نَقْشٍ وَقَابِلٌ لِكُلِّ مَا يُمَالُ بِهِ إِلَيْهِ فَإِنْ عُوِّدَ الْخَيْرَ وَعُلِّمَهُ نَشَأَ عَلَيْهِ وَسَعِدَ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ يُشَارِكُهُ فِي ثَوَابِهِ أَبَوَاهُ وَكُلُّ مُعَلِّمٍ لَهُ وَمُؤَدِّبٍ ، وَإِنْ عُوِّدَ الشَّرَّ وَأُهْمِلَ إِهْمَالَ الْبَهَائِمِ شَقِيَ وَهَلَكَ ، وَكَانَ الْوِزْرُ فِي رَقَبَةِ الْقَيِّمِ بِهِ وَالْوَلِيِّ عَلَيْهِ ".

إن الشدة تعالج بالتصبر والتحلم وإذا تكلف الإنسان الصبر ومارسه صار سجية له كما في الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: وَمَنْ يَصْبِرْ يُصَبِّرْهُ اللَّهُ وَمَا أُعْطِيَ أَحَدٌ عَطَاءً هُوَ خَيْرٌ وَأَوْسَعُ مِنَ الصَّبْرِ (رواه مسلم). وكذلك السعي في سائر الأخلاق. قال الشوكاني في *نيل الأوطار* "يَنْبَغِي لِمَنْ كَانَ لَهُ عِيَالٌ أَنْ يُخَوِّفَهُمْ وَيُحَذِّرَهُمْ الْوُقُوعَ فِيمَا لا يَلِيقُ ، وَلا يُكْثِرُ تَأْنِيسَهُمْ وَمُدَاعَبَتَهُمْ، فَيُفْضِي ذَلِكَ إِلَى الاسْتِخْفَافِ بِهِ وَيَكُونُ سَبَبًا لِتَرْكِهِمْ لِلآدَابِ الْمُسْتَحْسَنَةِ وَتَخَلُّقِهِمْ بِالأَخْلاقِ السَّيِّئَةِ".

المزاولات تعطي الملكات

"ويمكن اكتساب الخلق كما يكتسب العقل والحلم والجود والسخاء والشجاعة والوجود شاهد بذلك. والمزاولات تعطي الملكات ومعنى هذا: أن من زاول شيئاً واعتاده وتمرن عليه صار ملكة له وسجيةً وطبيعةً. والعوائد تنقل الطبائع فلا يزال العبد يتكلف التصبر حتى يصير الصبر له سجية، كما أنه لا يزال يتكلف الحلم والوقار والسكينة والثبات حتى تصير له أخلاقاً بمنزلة الطبائع. وقد جعل الله سبحانه في الإنسان قوة القبول والتعلم فنقل الطبائع عن مقتضياتها غير مستحيل" (ابن القيم، *عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين* باختصار وتصرف).



تربية الشباب بين التشدد واللين

يعشق المراهق قصص البطولة ويمكن استغلال هذا الأمر في غرس القيم المحمودة والفضائل المنشودة وعلى رأسها التوسط في السلوك. إن شريحة الشباب تمتاز بالقوة والنشاط ولا بد من توجيه هذه الطاقات المتدفقة نحو فعل الخيرات المتتابعة قبل أن تنهمك في فعل المنكرات المهلكة. تشهد الكثير من البلدان العربية وغيرها حالات عنف غير قليلة ينخرط بها الشباب وتستنزف جهودهم ثم يكونون نقمة لبلادهم وحسرة لأسرهم بسبب تهورهم في التعبير عن آرائهم المتشددة. لا بد من تجديد مفاهيم الإصلاح وتحديد معالمها القائمة على الإقناع والتسامح والرفق في الأمور كلها.

من أقوال سمو الشيخ جابر الأحمد الصباح رحمه الله تعالى :

"إن العقول والنفوس آنية بالغة السعة فإذا لم يملأها الفكر المستقيم ملأتها الأفكار الشوهاء والثمن باهظ كما تعلمون."

كان عَنتَرَة بن شَدّاد (22 ق. هـ / 601 م) من أشهر فرسان العرب في الجاهلية. وكان من أحسن العرب شيمة، يوصف بعزة النفس وبالحلم على شدة بطشه في ساحة القتال. ومن أبياته الرائعة العذبة:

لا يَحمِلُ الحِقدَ مَن تَعلو بِهِ الرُتَبُ ... وَلا يَنالُ العُلا مَن طَبعُهُ الغَضَبُ

إن هذا البيت من الشعر الحكيم جدير بالحفظ والتدبر والممارسة فمن ردد شيئا زاوله وتخلق به حتى يكون طبعا يلازمه.

إن الأسرة مطالبة جديا بفتح أبواب الحوار مع المراهقين ومتابعتهم من حين لآخر وتوجيههم نحو تحمل المسئوليات والاستمتاع بالحياة من الخلال حب عمل والاعتدال في الترويح. الهدف من ذلك هو تحويل طاقاتهم وميولهم نحو تنمية المجتمع وتحقيق طموحاتهم الشخصية دون إفراط أو تفريط. **إن الدراسات العلمية والشواهد الميدانية تشهد بأن الشدة والغلظة لا تجدي نفعا كما أن اللين المفرط لن يصبح منهجا لإصلاح النفوس عامة ونفوس الشباب خاصة، ولهذا فلا مفر من الرفق في احتواء هذه الشريحة الشبابية المنسية بطرائق متجددة ومحببة إلى نفوسهم وتناسب أعمارهم وعصرهم وحاجاتهم**. يرفض الشاب الطائش أسلوب الشدة لأن ذلك يحطم شخصيته ويقلل من منزلته أمام أقرانه. إن الشاب بحاجة ماسة إلى مد جسور التفاهم والتواصل داخل أسرته يستعين بها أيضا في محيط مدرسته، وفي نطاق مجتمعه فلا ينجذب للتهور يوما ولا ينادي بالعنف أبدا.



وهذا لا يعني أن نترك حبل الشاب على قاربه فيألف اللين وحياة الترف والبذخ والاستهتار فالشاب البار بوالديه يسعى إلى تحمل المسئولية ويحب حياة الكدح ويبذل الغالي والنفيس ليكون مواطنا صالحا يتكيف اجتماعيا مع من حوله، ويخدم بلده، ويخلد ذكره، ويرفع شأن أمته. لا يتحقق ذلك إلا بتربية وسطية تنتشل جيل الشباب من ضياع التقليد الأعمى والتمرد والاستهتار وثقافة العنف.

يجب أن يدرك الإنسان أن حسن الخلق من سعادة الإنسان وأن المرء الخير هو الذي يعيش لأسرته ويعشق وطنه، وينصر أمته، وينفع البشرية فيكون كبير الشأن أما الذي يعيش لنفسه ولا يراعي حق غيره فيموت صغيرا وإن طال عمره. إن وضع الأهداف وتأصيل القيم الكبرى من أهم مستلزمات الشاب ليكوّن رؤية صحيحة عن غايته ووظيفته في هذه الدنيا. والأسرة التي تؤمن بأهمية التربية الشاملة لا تغفل عن تلك المعاني الرفيعة مهما كانت المغريات المادية كبيرة ومهما كانت المشاغل الدنيوية كثيرة.

إن ساحات الخير غير محدودة ودائرة الحلال رحبة والأسرة الناجحة هي التي ترشد الأبناء والبنات نحو الأنشطة النافعة وتزين في نفوسهم الحرص على العمل المنتج البناء. إن المطلع على الأحاديث النبوية الشريفة يدرك مدى عناية التربية الإسلامية بعظة الناشئين فوجهتهم نحو الصوم وأداء العبادات والحق أن الإسلام دين سلام يشجع على خوض جميع ميادين الخير كي تنشغل النفوس بالتعمير لا التدمير والتحرير لا التخدير وفي الحديث الصحيح "أحب الناس إلى الله أنفعهم، وأحب الأعمال إلى الله عز وجل سرور تدخله على مسلم، أو تكشف عنه كربة، أو تقضي عنه دينا، أو تطرد عنه جوعا، ولأن أمشي مع أخي المسلم في حاجة أحب إلي من أن أعتكف في المسجد شهرا، ومن كف غضبه ستر الله عورته، ومن كظم غيظا، ولو شاء أن يمضيه أمضاه، ملأ الله قلبه رضى يوم القيامة، ومن مشى مع أخيه المسلم في حاجته حتى يثبتها له، أثبت الله تعالى قدمه يوم تزول الأقدام، وإن سوء الخلق ليفسد العمل، كما يفسد الخل العسل "[1].

وورد في صحيح البخاري أن مجموعة من الشباب حضرت إلى المدينة المنورة وكانت أعمارهم متقاربة وبعد أكثر من نصف شهر من التعلم أمرهم النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بالعودة لأقاربهم وقد أرشدهم إلى أهمية الصلاة وضرورة إتباع تعاليم الدين ومثل هذه الرحلات الشبابية في غاية الأهمية في عملية التنشئة الاجتماعية. قال مَالِكُ بن حويرث "أَتَيْنَا إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَنَحْنُ شَبَبَةٌ مُتَقَارِبُونَ فَأَقَمْنَا عِنْدَهُ عِشْرِينَ يَوْمًا وَلَيْلَةً وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ رَحِيمًا رَفِيقًا فَلَمَّا ظَنَّ أَنَّا قَدْ اشْتَهَيْنَا أَهْلَنَا أَوْ قَدْ اشْتَقْنَا سَأَلَنَا عَمَّنْ تَرَكْنَا بَعْدَنَا فَأَخْبَرْنَاهُ قَالَ ارْجِعُوا إِلَى أَهْلِيكُمْ فَأَقِيمُوا فِيهِمْ وَعَلِّمُوهُمْ وَمُرُوهُمْ ... وَصَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي فَإِذَا حَضَرَتْ الصَّلاةُ فَلْيُؤَذِّنْ لَكُمْ أَحَدُكُمْ ... " (العسقلاني: *فتح الباري، شرح صحيح البخاري*، باختصار).

[1] انظر: الألباني صحيح الجامع الصغير ج1 ص 97، رقم الحديث 176.



يرشدنا الحديث إلى أفضل السبل للتعامل مع شريحة الشباب وطرائق تصريف طاقاتهم بما ينفعهم وينفع بلدهم وأهلهم. قال العسقلاني وفي الحديث أيضا فضل"الرحلة في طلب العلم وفضل التعليم، وما كان عليه صلى الله عليه وسلم من الشفقة والاهتمام بأحوال الصلاة وغيرها من أمور الدين".

تربية البنات بين الشدة واللين

يحترم الإسلام مكانة المرأة ويعلي من منزلتها فأمر في مواضع متواترة بحسن تربية البنات من غير تشدد ولا لين. كما يتفهم الإسلام طبيعة المرأة وتكوينها الجسدي والنفسي ويؤمن بأن مواهبها واستعداداتها تسع لتحصيل المعارف، وتنمية المجتمع، وإدارة الأمور في الحياة الخاصة والعامة ولهذا فهو يرى أن عملية تثقيف البنات من أوجب الواجبات ويجب أن تتحرر من جميع الموروثات السلبية التي مازالت باسم الدين أو التقاليد تقلص ميادين تربيتها وتزيد من معاناتها. يطالب الإسلام بتوسيع دائرة تعليم المرأة كي تشارك في أنشطة المجتمع دون قيود جامدة تكبل حركتها أو أفكار سلبية وافدة تفشل مسيرتها وتقلل من عطائها.



تؤكد تقارير التنمية الإنسانية العربية الصادرة من الخبراء العرب على أهمية تجاوز نواقص ثلاث: في المعرفة، والحرية، وتمكين النساء من أجل تنمية بشرية سليمة ومجتمع أساسه المعرفة والشورى والعدالة. تربية البنات على تحقيق الذات، وتعمير الحياة، ورعاية الأسرة من أهم عوامل التنمية الإنسانية وهي تتفق تماما مع روح الإسلام.

إن الفتاة التي تترعرع في أكناف بيئة ترحب بطاقاتها وتعظم من شأنها فتفتخر باسمها وإسهاماتها تقدم صورة رائعة للإسلام كدين حضاري يزخر باجتهادات النساء في محيط الأسرة والمجتمع. إن النساء شقائق الرجال، وطلب العلم فريضة على الذكر والأنثى كليهما، وكذلك الأمر في تنمية المجتمع. وللنساء – في حدود الآداب الإسلامية – حق المشاركة في خدمة الأسرة والوطن والأمة والإنسانية دون الإخلال برسالتها كأم وزوجة، امتثالا لقوله سبحانه: "وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاء بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاَةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللّهَ وَرَسُولَهُ أُوْلَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللّهُ إِنَّ اللّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ" [التوبة الآية 71].



ومن الظلم اختزال دور البنات في نطاق محدود يقتل طاقاتها، ويقمع طموحاتها، ويقزم من مكانتها. من الظلم والإجحاف أيضا أن نعامل الأولاد بعدالة فنفسح لهم فرص التعلم بلا حدود ولا نسمح للبنات حق اختيار التخصص العلمي أو المشاركة في اتخاذ قرار اختيار الزوج الذي ترتضيه. إن التشدد في معاملة المرأة أصبح ذريعة واهية للغرب للتدخل في شئوننا كما أن اللين والتهاون في تربيتها من أعظم أسباب الابتعاد عن الإسلام الذي جاء لتكريم الذكر والأنثى على حد سواء.

إن الاستمساك بشرع الله سبحانه هو صمام الأمان كما أن إتباع سيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم من أسلم وأحكم الطرق للنهوض بأحوال التربية التي تعاني من تحديات داخلية وخارجية تستلزم نبذ التشدد المنفر واللين المشين وذلك من خلال الدعوة بالحسنى إلى الحكمة والتسامح والوسطية في مواجهة التحديات وترجمة الواقع الإسلامي ليعكس عظمة الإسلام كمنهج يشجع من خلال مناهجه التربوية ووسائله التعليمية على جميع أشكل التعايش الكريم ويستنكر التطرف السقيم.



ونقرأ في كتابات محمد حسين فضل الله (2009م) " إن علينا أن نفهم أن البنت إنسان كما هو الذكر أو الولد إنسان، وإن علينا أن نربّي إنسانيتها بالطريقة التي لا تثقل روحها، ولا تجعلها تشعر بأنها إنسان متهم في سلوكه، بحيث لا بد لها أن تدافع عن سلوكها في أية لحظة من اللحظات وفي أي نظرة أو أي وضع، كما لو كانت مطوّقة بالملاحظات التي تحاصرها. إن التربية تتركز – في العادة – على أساس أن البنت هي (العار) و(الشرف) وأنها الإنسان الذي يخاف عليه من الذكر، ولا بد لنا أن ندخلها في علبة مغلقة يملك الأب أو الأخ مفتاحها، في الوقت الذي يعتبر العار في الإسلام مسألة فردية، فالبنت عندما تمارس عاراً فهي تعيش عارها وليس للعائلة دخلٌ فيه، وهكذا عندما يمارس الولد ما يستوجب العار فإن العار هو عاره لا عار الأهل. إن علينا أن نربّي البنت على أنها إنسانة لها إرادتها في الحياة، ولها نهجها الذي خطّه الله في الحياة والذي يتمحور حول التزامها بحدوده في روحها وجسدها وعقلها وحركتها في الحياة، كما أن علينا أن نربي الولد على هذا النهج أيضاً".



قال الشيخ **محمد الغزالي** عن وسطية الإسلام في تربية المرأة:



"والوسطية فضيلة تبرز في توجيهات الإسلام الاجتماعية والاقتصادية، ففي العلاقة بين الرجال والنساء مثلاً أبى أن تكون المرأة حبيسة البيت أو طريدته! وأن تكون نظرة الرجل إليها نظرة السجان أو الصياد! البيت هو المحضَن الذي تتولى المرأة فيه تربية الجيل الجديد وتنشئته على تعاليم الدين وتقاليده، وليس البيت سجنًا كما تفهم ذلك بعض التقاليد السائدة عندنا، وليس ملتقًى عابرًا للأبوين والأولاد كما تألف ذلك أوربا حيث الأسر شكل لا موضوع له.

وللمجتمع العام حظٌّ من حياة المرأة، فهي تتعلم وتُعلِّم وتتداوَى وتأمر وتنهَى وتبايع، وقد تشارك الجيش في بعض الخدمات الطبية، وقد تقاتل إن اقتضى الأمر الدفاعَ، وينبغي أن تكون خبيرة بشئون أمتها الدينية والمدَنيَّة. وهناك مَن يأبَى على المرأة هذا كله أو بعضه، في الوقت الذي أسرفت فيه المرأة الغربية إسرافًا شائنًا في الذوبان خارج البيت، وضد رسالتها الأولى".

لو التزمنا وسَطِيَّة الإسلام لكان ذلك أرضى لله وأسعد للأمة وأزكى للجنسين معًا (محمد الغزالي).

الآباء والأمهات ذخيرة الخير

القاعدة الذهبية للتربية الوسطية

قال أبو الدرداء لامرأته: "إذا رأيتني غضبت ترضيني، وإن رأيتك غضبت ترضيتك، وإلا لم نصطحب".

يلعب الزوجان دورا كبيرا في بناء المجتمع ونشر مشاعر ومفاهيم اللطف وكلما اتسمت علاقتهما بالتفاهم، أصبحت فرص النجاح في تربية الأبناء والبنات أكبر. وإنها لأمانة كبرى تلك التي تقع على عاتق الزوجين في أن يكونا قدوة حسنة لأفراد الأسرة فالأم اللينة أو الشديدة أو المعتدلة تضع بصماتها في نفس أولادها فهي المثال الذي يثبت في وعيهم، ويحرك سلوكهم، وينطبع في ذاكرتهم، وكذلك الرجل هو النموذج الرفيع لأبنائه يقتدون بسمته ويهتدون بمسلكه.

بداية الزواج هي مرحلة تشكيل علاقات مشتركة بين قطبين لهما طباع مختلفة ومتشابهة في آن واحد والزواج لا يلغي الطبائع المختلفة والبيئات المتفاوتة بل يهذبها لتصلح للتعايش في ظلال التسامح.

ومن كان لزوجته أرضا في العطاء كانت له سماءً في السخاء.

إذا تتبعنا الأحاديث النبوية الشريفة الصحيحة عن فضائل الأبوة والأمومة نجد أن الجنة تحت أقدام الأمهات وأن الوالد أوسط أبواب الجنة أي أفضلها. قال النبي صلى الله عليه وسلم عن فضل الأم "الزمها فإن الجنة تحت أقدامها" (*صحيح الجامع الصغير*، رقم الحديث: 1249) وقال عن فضل الأب "الْوَالِدُ أَوْسَطُ أَبْوَابِ الْجَنَّةِ. فَأَضِعْ ذلِكَ الْبَابَ أَوِ احْفَظْهُ" (*سنن ابن ماجه*). ولأن الأجر كبير والثواب عظيم كانت المسئولية جسيمة فالتربية تحتاج إلى تعاون الزوج مع الزوجة فهي العدة والعتاد ومن كان لزوجته أرضا في العطاء كانت له سماءً في السخاء. النساء شقائق الرجال وإذا ألغينا القاف من كلمة "شقائق" تصبح "شقاء" والمرأة التي لا تحترم الرجل عيشتها شقاء وجحيم والرجل الذي لا يحترم المرأة عيشه شقاء وذلك شأن الأمم والمجتمعات. ومن أجل حياة حرة كريمة للرجل والمرأة لا بد من ترك مجاوزة الحد في كل فعل أو قول ولا بد من إقامة التعامل على أساس التعاون فالحياة ميدان للمشاركة لا المعاركة. إن المعاملة الحسنة بين الوالدين تترك آثارها الحميدة المباركة في نفوس الأبناء مدى الحياة.

ولا ريب أن الأم الحكيمة تعطي الحياة سر السعادة وتجعل من الأسرة موطن الروح والفرح والفسحة والوعي والعاطفة. قال وليم شكسبير « لا يوجد في العالم وسادة أنعم من جفن الأم ولا وردة أجمل من ثغرها... ».



يشعر المرء بالهيبة عندما يتحدث عن دور الأم في إعداد الناشئة لتحمل أعباء الحياة والخوض مع الجيل الجديد في معترك الحياة. **الأم هي التي تجعل من العقل والعاطفة والإيمان قوة هائلة لبناء الأجيال على دعائم الحياة الطيبة فتتخطى المشكلات بثبات وتشق الطريق بالحب تنثره في عشها الآمن، وسربها الصغير فهي مصدر الصدق واليقين واللطف. الأم حضن يضم الخير كله وينمية باعتدال على نحو لا مثيل له.**

وبما أن الصفاء الدائم ليس من طبيعة الحياة فإن الخلافات الزوجية تكشف عن قيم الإنسان وسعة مداركه ولا يمكن التخلص تماما من النزاعات بين الزوجين ولكن يمكن تقليصها ووضع دائرة لتضييقها على أن لا تتضمن استخدام الشدة والعنف في الكلمات أو الأفعال. إن الطفل الذي يشاهد مظاهر القسوة بين أفراد أسرته قد يتمزق نسيجه النفسي وتتحطم معاني الرحمة وقيم التسامح في روحه فلن يرحم أحدا عند كبره لأنه لم يُرحم في صغره. يجب أن يتجنب الزوجان كل مظاهر القسوة والظلم والهروب والإهمال لا سيما أمام الأبناء والبنات كما يجب علينا أن لا نستسلم للغضب كأساس يحرك سلوكنا ويسيطر على مشاعرنا. إن الغضب يجعل المحق معتديا، والمصيب متجاوزا، فتضيع الحقوق. قال الشاعر:

وهبـــكَ إذا غضـــبتَ علـــى صـــوابٍ　　　فقـــد ضـــيعتَ بالغضـــبِ الصـــوابا

يحتاج الزوجان إلى التواصي في أمور الدين والدنيا، والتعلم والتعليم المستمر، والاحترام المتبادل كي تستقيم المسيرة رغم أمواج الخلافات الزوجية أحيانا كي نتعلم الحلم ونمارسه ونغرسه في نفوس أعز الناس لأنفسنا. لقد قمت بالعمل كمستشارة تربوية وقدمت العديد من الاستشارات لحل المشاجرات وفي كل مرة أستند إلى آية كريمة تكون بردا وسلاما على النفوس المتعبة وآمل أن لا نغفل عن تطبيقها وهي قول الحق سبحانه "وَلاَ تَنسَوُاْ الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ" [البقرة الآية 237]. ومن تمام طرائق فض المخاصمات أن نضع ضوابط موضوعية لمنع تكرار الأخطاء.

خير الأمور الوسط

إن الذي يعيش في بيته آمنا مع أبنائه وبناته جمعت له الدنيا لقول الرسول صلى الله عليه وسلم "مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِناً فِي سِرْبِهِ مُعَافىً فِي جَسَدِهِ، عِنْدَهُ قُوتُ يَوْمِهِ، فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدّنْيَا"[1]. إن العاقل القنوع يشكر ويذكر ويشعر أسرته بالخير العميم الذي أفاضه

[1] (رواه الترمذي: انظر المباركفوري في كتابه *تحفة الأحوذي*).



الله عليه ظاهرا وباطنا. بالصبر والشكر يحقق الزوجان المقاصد المرجوة ومع نبضات الشكر وومضات الصبر تكون التربية الإيمانية العقلية الصحيحة لقمع جذور التشدد والتطرف من مهدها. إن نجاح الأسرة في توفير بيئة آمنة مطمئنة معتدلة خالية من طيش التشنج وبطش الغلو بداية لمسيرة سعيدة نحو بناء مجد البلد ورفعة الأمة لتكون ذات مكانة رفيعة تتفاعل مع الأمم الأخرى في خدمة البشرية.

المحبة بين الزوجين أعظم منحة لأبنائنا وبناتنا. **أعظم شيء يستطيع الزوجان تقديمه لأطفالهم هو أن يحب أحدهما الآخر فهذا عطاء عائلي متدفق يؤثر إيجابا على تعامل أفراد الأسرة.** إن أكثر الأشياء التي يستطيع الأب القيام بها من أجل أطفاله هو أن يحب أمهم، وأكثر أهم الأشياء التي تستطيع الأم القيام بها من أجل أطفالها هو أن تحب والدهم كما يقول زجي زجلار.

أن تحب زوجك هو أعظم ما يمكن أن تقدمه لطفلك. إذا اعتاد الأبناء والبنات رؤية المحبة والمودة التي تنضح من إناء الأبوين فإن روح المودة الأسرية ستسود الجميع وستسري في النفوس بسلاسة. امنح الحب والتقدير تحصد السعادة والمودة ولهذا فإن واجبنا جميعا السعي لبناء بيوت تفيض بالمودة ودفء الأسرة وحسن التعامل بين أعضاء الأسرة.

يقول زجي زجلار بعد أكثر من ستين سنة من الحياة الأسرية السعيدة إن خير ما تعطيه لأبنائك حب شريك الحياة وأن الحب ليس أساس الزواج ، بل الزواج أساس الحب. أن تكون محبوبا هو أهم ثاني شيء في الحياة، أن تحب شخصا فذلك الأفضل على الإطلاق.

الحب بلا حدود هو حب غير مشروط. كل فرد في الأسرة يتعامل مع الآخر على أساس الحب غير المشروط فنحب الأم والأب والأخ والأخت والحفيد لأنهم هبة الله لنا ولا نحبهم لأنهم مصدر سرور ومساعدة أو قوة ودعم فالحب المشروط يفسد القلوب قبل أن يفسد التعامل بين أفراد الأسرة. إن الحب بكل أوصافه ومعانيه هو توافق بين الأخلاء، وإخلاص في العطاء، وشكر في السراء، وصبر في الضراء. قال أبو العطاء السكندري: "ليس المحب الذي يرجو من محبوبه عوضاً ، أو يطلب منه غرضاً . فإن المحب من يبذل لك ، ليس المحب من تبذل له" .

نحن نحب أمهاتنا وآباءنا وأقرباءنا لأنهم يستحقون المحبة وليس لأنهم يتعبون من أجلنا ويعملون لصالحنا. نحبهم لأن الله كرمنا بهم هكذا الحب بلا مقابل ونحن نحب أولادنا دائما ومهما كانت درجاتهم الدراسية وقدراتهم الفكرية إنه نبع بلا حدود وحب غير مشروط. النفوس السخية هي النفوس التي تعشق العطاء والبذل بسخاء. ومن كان هذا حاله فالبشرى نصيبه والتوفيق حليفه في الدنيا والآخرة.

استنادا إلى الفطرة والذائقة الإنسانية فإن الزواج رحمة، ومودة ، وجمال ، وسكن، وميثاق غليظ، وصحبة صادقة، وشراكة ناجحة، وتكامل خلاق ، وتعاون وثيق، وتعامل لبق ، وتعلم مستمر. قال جل



ثناؤه "وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" (الروم: 21). هذه المعاني الرقراقة هي أساس التعامل بين أعضاء العائلة.

حتى وإن حصل الخصام أو وقع الطلاق –لا قدر الله– فيجب أن تكون العلاقة بين الرجل ومطلقته علاقة مهذبه أساسها الفراق الجميل وفي غاية التسامح لأنها تؤثر في وجدان ومستقبل أطفالهم فالفراق الجميل وسيلة لتلافي الأنانية، وقطع دابر الكراهية .





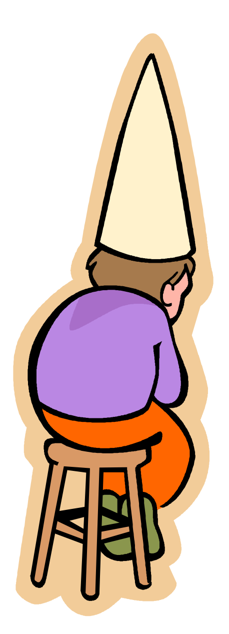
أنماط الوالدية وكيفية التعامل مع مشاكل الأبناء

التحديات	الوالدية المتسلطة	الوالدية المتساهلة	الوالدية المعتدلة
التأخير والسهر خارج المنزل.	اللوم والزجر العنيف، وإلقاء محاضرات مطولة وتنفيذ التعليمات قهراً دون مناقشة أو إقناع.	التسيب في الأسرة والتساهل وعدم الجدية في حل المشكلة. الوالدان قد يكونان على نفس الشاكلة حيث لا يلتزمان بالوقت.	الاستفسار عن سبب التأخير. التذكير بعدم التأخير أو السهر خارج المنزل وتطبيق قوانين حازمة عند التأخير مثل (عدم الخروج في اليوم التالي).
استخدام الكلمات البذيئة والشدة في معاملة الأقران.	التوبيخ الدائم أمام الملأ. العقاب البدني. لوم الأم أو الأب وإحياء المشاكل القديمة.	قلة الاهتمام بألفاظ وتصرفات الطفل وتجاهلها أحيانا أو إقرارها من خلال الضحك وإظهار علامات القبول.	التأكيد على رفض الأسلوب فورا. التحذير من تكرار الخطأ. حرمان الطفل من بعض الإمتيازات. مطالبة الطفل بالاعتذار الفوري.
التعثر والرسوب في المدرسة.	الضرب، التعنيف، إلقاء محاضرات طويلة وكلمات قاسية، التواصل السلبي مع المدرسة. لوم الأم أو الأب أو المدرسة وإحياء المشاكل القديمة. التهديد بالطرد.	عدم الاهتمام بالتحصيل الدراسي للطفل والتراخي في التواصل مع المدرسة.	مراجعة ومناقشة سير المستوى الدراسي للطفل، والمتابعة الواعية المتزنة، التواصل الإيجابي مع المدرسة. وضع استراتيجيات جديدة في تعليم الطفل.
الشغب في المنزل وبعثرة أثاث البيت.	التعامل بشدة وعصبية وضرب الطفل وحرمانه من	التهاون في توجيه الطفل لتحمل أعباء تتناسب	مراقبة الطفل بصورة موضوعية واستخدام



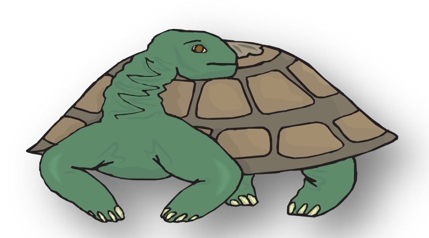
		بها. وعادة يقوم أحد الوالدين (أو الخادمة) بترتيب المنزل دون إشراك الطفل.	تعديل سلوك الطفل، تعليم الطفل أسس الاختيار، واتخاذ القرار، وتعليمه تحمل تبعات قراره.
زيادة وزن الطفل (السمنة)	عدم تمرين الطفل على العادات الصحية والاكتفاء بالتوبيخ المستمر أمام الملأ.	عدم المبالاة في تحديد نوعية طعام الطفل. توفير الغذاء دون إرشادات صحية.	توجيه الطفل نحو الأغذية المفيدة للجسم. المتابعة الصحية للأسرة. تنظيم الوجبات. تنمية الوعي الصحي. ممارسة الرياضة (المشي يوميا).







حكاية ذات عبر



بعث لي الصديق العزيز المفكر أ. د علي وطفة القصة التالية وهي غاية في الحكمة لتقرير مبدأ اللطف في التعامل.

"يحكى أنّ أحد الأطفال كان لديه سلحفاة يطعمها ويلعب معها وفي إحدى ليالي الشتاء الباردة جاء الطفل لسلحفاته العزيزة فوجدها قد دخلت في غلافها الصلب طلباً للدفء فحاول أن يخرجها فأبت فحاولَ الطفلُ أن يضربها بالعصا فلم تأبه به، فصرخ فيها فزادت تمنعاً . فدخل عليه أبوه وهو غاضب حانق وقال له :

ماذا يبكيك يا بني ؟ فحكى له مشكلته مع السلحفاة فابتسم الأب وقال له : دعها وتعال معي ثم أشعل الأب المدفأة وجلس بجوارها هو والابن يتحدثان ورويداً رويداً وإذ بالسلحفاة تقترب منهم طالبة الدفء .

فابتسم الأب لطفله وقال :" يا بني الناس كالسلحفاة **إن أردتهم أن ينزلوا عند رأيك فأدفئهم بعطفك، ولا تكرههم على فعل ما تريد بعصاك**. وهذه إحدى أسرار الشخصيات الساحرة المؤثرة في الحياة فهم يدفعون الناس إلى حبهم وتقديرهم ومن ثم طاعتهم عبر إعطائهم من دفء قلوبهم ومشاعرهم الكثير والكثير.



كذلك البشر لن تستطيع أن تسكن في قلوبهم إلاّ بدفء مشاعرك، وصفاء قلبك، ونقاء روحك" .

التدريب على الوسطية

التدريب الأول

طبيعة علاقاتي العائلية

مصارحة لتقييم الواقع وتحديد مسيرة المستقبل الأسري

الرقم	المحاور	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	أنا مستمع جيد لأطفالي عندما نختلف.				
2	لا أستخدم القسوة عندما يخطئ الأطفال.				
3	لا أرفع نبرة صوتي عندما أعاقب الطفل على الخطأ.				
4	لا أستخدم أسلوب الشدة مع الطفل أمام زملائه.				
5	الوالدان متفقان على أسلوب متكامل غير متناقض في معاملة الأبناء.				
6	أتصرف بحزم وعطف في تعديل السلوك (لا أسمح لأبنائي بمشاهدة لقطات تلفزيونية مخلة بالأخلاق).				
7	أستخدم الحوار والمصارحة مع أفراد الأسرة.				
8	أتجاهل الهفوات وأقبل الاعتذار الصادق.				
9	أستخدم الملاطفة عند الإقناع.				
10	أسمح لمن يخالفني أن يناقشني دون خوف أو تردد.				

احسب نتيجتك

دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
10 علامات	7 علامات	3 علامات	0

100 – 80	حافظ على مستواك وأحسن في العمل.
80 – 60	هناك بعض التحديات المهمة.
60 – 40	بحاجة إلى مراجعة جادة وتغيير في السلوك.
40 – 0	بحاجة إلى مراجعة شاملة.



التدريب الثاني

تحليل تربوي لقصة تراثية تؤصل الوالدية الفاعلة

كيف تكونين أما متميزة؟

وكيف تكون أبا متميزا؟



سؤالان لا مفر منهما لكل زوجين يحملان هموم تربية الأبناء والبنات ورغم أن التربية الجادة لا توزع الوعود البراقة والحلول السريعة السحرية إلا أنها تستطيع أن تؤكد على أن كل الأسر لا تخلو من التحديات ولا بد من وضع أسس رشيدة للتعامل مع التحديات التي لا يمكن أبدا التخلص منها ولكن يمكن تقليصها والتقليل منها من خلال السعي وبذل الأسباب.

كيف نواجه العقبات ونسير بسفينة الأسرة نحو بر السلام؟

القصة من أهم وسائل التربية للكبار والصغار وفيما يلي قصة تراثية تتضمن على مجموعة مبادئ تربوية تؤصل مفهوم الوالدية الفاعلة والمطلوب قراءتها ثم استخراج بعض الفوائد منها وكتابتها (أو مناقشتها في جلسة حوارية) ثم مواصلة القراءة.

القصة

في يوم من الأيام افتقد شريح القاضي (ت: 697 م) ابناً له في العاشرة من عمره، فبعث في طلبه وبعد طول البحث عثر عليه فقال شريح لابنه: أين كنت؟

فقال: ألعب مع الكلاب،

فقال شريح: صليت؟

قال الابن: لا.

حزن شريح حزنا شديدا فلقد اعتقد أن قلب ولده قد تعلق بالمدرسة (المكتب) ولكن خاب ظنه في هذه المرة. وتمالك شريح أعصابه ثم أخذ ورقة فدون فيها بضعة أبيات من الشعر ثم أرسل ابنه والرسالة إلى معلمه في المدرسة.

اطلع المعلم على الرسالة وكان شريح قد كتب فيها الأبيات التالية يلتمس مساعدة المعلم ويصف فيها مشكلة ابنه:

تـــرك الصـــــلاة لأكلـــــب يســـــعى بهـــــا   يبغـــي الهـــراش مـــع الغـــواة الـــرجس
فليأتينـــــــــــك غـــــــــدوة بصـــــــــــحيفة   كصـــــــــــــــحيفة المـــــــــــــــتلمس
فـــــــإذا أتـــــــاك فـــــــداوه بمـــــــــلامة   أو عظـــه موعظـــة الأديـــب الكـــيس
وإذا همـمـــــــــــت بضربـــــــــه فبــــــــــدرة   وإذا بلغـــت ثلاثـــاً لـــــك فاحبـــس
واعلـــــم بأنـــــك مـــــا أتيـــــت فنفســــه   مـــع مـــا يجـــرعني، أعـــز الأنفـــس

ما الفوائد المبثوثة في القصة السابقة من وجهة نظرك (الرجاء كتابتها أو مناقشتها):

1-

2-

3-

فوائد عامة مستخلصة من القصة

1. مما تقدم يمكن القول بأن شريحا لم يتعامل مع ابنه بالشدة والقسوة مراعاة للاعتبارات النفسية عند الطفل واختار أسلوبا متميزا وفاعلا وهو إشراك ذوي الاختصاص والمربين في العملية التربوية لحل المعضلات.
2. حرص السلف الصالح على الصراحة في نقل تجاربهم ومشكلاتهم الأسرية.
3. رغم انشغالات شريح في مهام القضاء إلا أنه تابع بنفسه مسألة تعديل سلوك ابنه.
4. استخدم الكتابة للتواصل بين البيت والمدرسة. تهتم الأسرة الفاعلة بالتدوين وهو ما تحاول هذه الدراسة التأكيد عليه عمليا فالكراسة المكتوبة تعين الذاكرة على التفكير المنظم في حل المشكلات.
5. تجرع الوالد المر ولكنه ذكر المعلم بأن الأبناء أعزاء فالأب كره السلوك السلبي للطفل ولم يكره شخصه وبكل وضوح بين تلك المشاعر النبيلة المعتدلة.
6. عدم التسرع في اتخاذ القرارات.
7. المبادرة بالحوار.
8. التأكيد على أهمية الصلاة.
9. استشار شريح المعلم وترك للمعلم حرية القرار وتقدير الحلول المناسبة.
10. الرفق في اللوم والعظة الحسنة من أركان التربية الهادفة.



11. **العقاب البدني ضرره أكبر من نفعه فهو آخر الحلول وكان يستخدم قديما في أضيق الحدود ولقد وضع السابقون أشد الضوابط في حال استخدامه ساعة الضرورة القصوى علما بأن المدارس المعاصرة – وبشكل صارم وصريح – تمنع منعا باتا استخدام العقاب البدني مهما كانت المبررات وذلك حفاظا على سلامة الأبناء نفسيا وبدنيا. وهكذا تؤكد التربية الحديثة على أنه يمكن تأديب الأطفال من غير اللجوء إلى الضرب.**

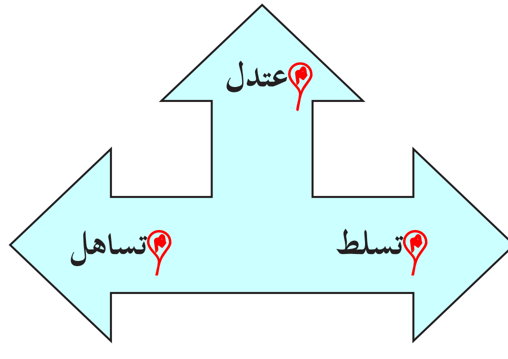
الخاتمة



استنادا لمنطلقات التربية الإسلامية الوسطية، وانطلاقا من الاتجاهات التربوية الحديثة في تحقيق الأهداف العامة للتربية الاجتماعية، فإن هذه الدراسة تؤكد على ضرورة الاهتمام بما يمكن أن يسمى بالأسلوب الوسطي في تربية الأبناء والبنات؛ بمعنى أن هذا الأسلوب يتمثل في استخدام تقنيات ووسائل التوسط والاعتدال في معاملة الطفل وتجنب القسوة الزائدة والتدليل الضار وكذلك تحاشي التذبذب بين الشدة واللين والتوسط دائما في إشباع حاجات الطفل وتشكيل سلوكه على بصيرة.

من الأهمية بمكان أن يعبر الطفل عن عواطفه وأن يشرح مواقفه ولكن من غير أن يعتدي على غيره. ومن المهم أيضا أن نعطي الحريات ونشجع البنين والبنات في تنمية الذات والتواصل مع الآخرين في إطار السماحة الإسلامية.

الناس ثلاثة أصناف: صنف يغلب عليه ترك الحبل على القارب ويترك الأمور تسير بلا سياسة مستنيرة، وصنف يغلب عليه المسك بكل حبال القارب ويسير الأمور بقسوة وتسلط، وصنف يميل إلى الاعتدال في أغلب معاملاته فيقرن بين الحزم واللين ويراقب المسيرة نحو تحقيق الأهداف.



من المعلوم عند علمائنا أَنَّ خَيْرَ الأُمُورِ أَوْسَطُهَا؛ أي أن خَيْرَ خِصَالِ الْمَرْءِ جَمْعًا تَوَسُّطُ الأُمُورِ والْوَسَطُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ : أَعْدَلُهُ. إِنَّ أَفْضَلَ شُؤُونِ الإِنْسَانِ مُرَاعَاةُ الْوَسَطِ بَيْنَ الْخُشُونَةِ وَالنُّعُومَةِ .



يقول الإمام الغزالي في كتابه *تهافت الفلاسفة* "فقد ورد الشَّرع في الأخلاق، بالتَّوسط بين كل طرفين مُتقابلين، لأنَّ الماء الفاتر، لا حار ولا بارد، فكأنَّه بعيد من الصِّفتين، فلا ينبغي أن يُبالغ في إمساك المال، فيستحكم فيه الحرص على المال ولا في الإنفاق، فيكون مُبذراً، ولا أن يكون مُمتنِعاً عن كل الأمور، فيكون جباناً، ولا مُنهمكاً في كل أمرٍ، فيكون مُتَهَوِّراً، بل يطلب الجُود، فإنَّه الوسط بين البُخل والتَّبذير، والشَّجاعة، فإنَّها الوسط بين الجبن والتَّهور، وكذا في جميع الأخلاق. وعلم الأخلاق طويل، والشَّريعة بالغت في تفصيلها، ولا سبيل إلى تهذيب الأخلاق، إلا بمراعاة قانون الشَّرع، في العمل، حتى لا يَتَّبع الإنسان هواه، فيكون قد اتَّخذ إلهه هواه، بل يقلِّد الشَّرع، فيُقْدِم ويُحجِم بإشارته، لا باختياره فتتهذَّب به أخلاقه" (ص286).



يشهد العالم كله تغيرات ايجابية وسلبية تحتاج الشعوب كلها مما يجعل مهمة التربية الوسطية مهمة صعبة ولكن الأمة الإسلامية تملك مقومات التربية المستنيرة ولا بد من ترسيخ المفهوم التربوي الوسطي لهذه الأمة من خلال التنشئة الصالحة التي تنبذ الغلو والتسلط وترفض اللين والتساهل. يحتاج أطفالنا إلى رؤية القدوة الحسنة التي تتحلى بأخلاق رشيدة، ورؤية سديدة، وحركة حكيمة.

> كَانَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم يَقُولُ (اللّهُمَّ! انْفَعْنِي بِمَا عَلَّمْتَنِي. وَعَلِّمْنِي مَا يَنْفَعُنِي. وَزِدْنِي عِلْماً" (رواه ابن ماجه والترمذي).

أهم المراجع العربية

الألباني، محمد ناصر الدِّين (1425هـ- 2004 م). موقع الدرر السنية:
http://www.dorar.net/htmls/mhadith.asp

بكار عبدالكريم (1430هـ). *القواعد العشرة : أهم القواعد في تربية الأبناء*. الرياض: مؤسسة الإسلام اليوم.

تسابحجي، مسلم (1430هـ-2009م). *أبناؤنا جواهر ولكننا حدادون*. ط2، دمشق: دار الفكر.

تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003 م. هيئة الأمم المتحدة:
http://www.undp.org/rbas/ahdr/arabic2003.html

الجوزية، ابن قيم (1425 هـ = 2004 م). *عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين*. موقع الوراق:
http://www.alwaraq.com

السائح، الحسن (1997م). *التاريخ العلمي لجامعة القرويين*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة . إيسيسكو. موقع الإيسيسكو :
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications

سلسلة تربية الأبناء الرابعة (2009م). خير *الأمور الوسط*. الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية: الأمانة العامة للأوقاف : الكويت.

الشماس، عيسى (2004م). *موسوعة التربية الأسرية للأطفال "مواقف ومشكلات وحلول"* . دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

صالح، محمد بن أحمد (1427مهـ - 2006م). عناية الشريعة الإسلامية بالطفولة. في: *أدبيات الطفولة في التراث الإسلامي*. في *قضايا الطفل من منظور إسلامي*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو). ص ص 419-439.

عالم النور (1425 هـ = 2004 م). موقع عالم النور: http://www.alnoor-world.com

عبد اللطيف، محمود (2009). *الفكر التربوي عند ابن سينا* . منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب وزارة الثقافة – دمشق.

العبدالغفور، فوزية يوسف (2004 م). *التربية ما قبل المدرسية وتطورها في الكويت*. ط 2، الكويت: مطبعة الفيصل.



عبدالمعطي، عبدالله محمد (1423هـ = 2003 م). *كيف تكون أبا ناجحا: حلقات تربوية هادفة*. ط1 القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

عبدالمعطي، يوسف (1998م). *تربية المسلم في عالم معاصر* . ط2، الكويت: الصندوق الوقفي للثقافة والفكر.

عجوب، منال إسماعيل (2010م). *الإنسان والأدب في رسائل إخوان الصفا*. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب. وزارة الثقافة – دمشق.

عشوي، مصطفى (2003 م). تأديب الأطفال في الوسط العائلي: الواقع والاتجاهات. في *مجلة الطفولة العربية*. سبتمبر 2003، المجلد الرابع، العدد السادس، الكويت: كؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الغزالي محمد بن محمد (1995م). *إحياء علوم الدين*. بيروت: دار الفكر.

الغزالي، أبو حامد *إحياء علوم الدين*. تقديم: بدوي طبانة، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الغزالي، محمد (1425 هـ = 2004 م). *معنى وسطية الإسلام*.

فابر، إديل و مازليش، إلين (1422هـ = 2001 م). *كيف تتحدث فيصغي الصغار إليك وتصغي إليهم عندما يتحدثون*. تعريب: فاطمة عصام صبري. الرياض: مكتبة العبيكان.

فضل الله، محمد حسين (1430هـ- 2009م). *دنيا الشباب*. بيروت: دار الملاك.

كرم الدين، ليلى (1427مهـ - 2006م). اعداد أطفالنا للمستقبل. في: *أدبيات الطفولة في التراث الإسلامي*. في *قضايا الطفل من منظور إسلامي*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو). ص ص 34-86.

الكندري، لطيفة (1424هـ = 2004م). *مهارات الحياة للصف الأول الابتدائي*. الطبعة التجريبية. الكويت: اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية- الديوان الأميري.

الكندري، لطيفة (1425هـ = 2004م). *موقع الدكتورة لطيفة الكندري*:
http://www.latefah.net

الكندري، لطيفة (2009). *سلسلة تربية الأبناء الرابعة*. الكويت: الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية.

الكندري، لطيفة حسين – وملك، بدر محمد (1423هـ = 2002م). *تعليقة أصول التربية*. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.





الكندري، لطيفة حسين وملك، بدر محمد (1424 هـ = 2003 م). تربية المرأة من منظور الشيخ محمد الغزالي. *مجلة العلوم التربوية*، أكتوبر (2003) العدد الرابع، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

الكيلاني، عبدالله إبراهيم زيد (1430هـ – 2009م). *السياسة الشرعية: مدخل إلى تجديد الخطاب الإسلامي*. ط1، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

ليفي، راي وأوهانلون، بيل (2003 م). *حاول أن تروضني: أساليب بسيطة للسيطرة على نوبات الغضب وإيجاد التعاون*. ط1، الرياض: مكتبة جرير.

المركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة (2003 م). *فعاليات المركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة*. الكويت: اللجنة الوطنية لليونسكو.

المعاجم العربية (1425 هـ = 2004 م). موقع عجيب: http://lexicons.ajeeb.com

ملك، بدر محمد والكندري، لطيفة حسين (1424 هـ = 2003 م). *مختصر كتاب تراثنا التربوي: ننطلق منه ولا ننغلق فيه*. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح.

المناوي، محمد عبد الرؤوف (1994م). *فيض القدير شرح الجامع الصغير*. دار الكتب العلمية/ بيروت. برنامج المرجع الأكبر للتراث الإسلامي.

أهم المراجع الأجنبية

Alkanderi، L (2004). Al-Gazali on the education of women: An investigation in terms of conflict theory، functional theory، and institution theory. In *Educational and social studies*. (Apr. 2004). No: 2. Vol: 10. Egypt: Helwan University.

Dinkmeyer، D. Mckay، G. D & Dinkmeyer، J.R (1997). *The parent's handbook*. Minnesota: AGS.

Essa، E (1999). *A practical Guide to Solving Preschool Behavior problems*. (4th ed). New York: Delmar Publishers.

Handy، C (1998). *The hungry spirit beyond capitalism: A quest for purpose in the modern world*. First ed. New York: Broadway Books.

McNergney، R. F & McNergney، J. M. (2004) . (4th. Ed). *Foundations of education: The challenge of professional practice*. MA: Pearson education، Inc. Allyn & Bacon.

Miller، D. (2003). Family composition and circumstance. In *encyclopedia of education*. (2ed. Ed). New York: Macmillan Reference.

Nelsen، J. Lott، L. & Glenn، S (1993). *Positive discipline A-Z.: 1001 solutions to everyday parenting problems*. Rocklin: Prima Publishing.



Ramsey، R. D (2000). *501 ways to boost your child's success in school.* USA: contemporary Books.

Roehlkepartain، J. L. Leffert. N (2000). *A leader's guide to: What young children need to succeed.* Minneapolis: MN: Free Spirit

Wyckoff، J. L & Unell، B.C (1991). *How to discipline your six to twelve year old without losing your mind.* New York: Doubleday.







.indd 58
2/24/11 2:17:03 PM



الفصل الثاني













الفصل الثاني: تأديب الطفل بالضرب في الفكر التربوي الإسلامي

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى عرض أهم الآراء الواردة في كتب الأدب العربي المرتبطة بموضوع ضرب الأطفال لتربيتهم وتهذيبهم ، وذلك في ضوء المقارنة بين الآراء المؤيدة والآراء المعارضة لقضية العقاب البدني للأطفال. واعتمدت الدراسة على منهج التحليل التاريخي. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- إن الجهود العِلْمِيَّة التي بُذلت في تراثنا التربوي من أجل ضَبط وحِماية وصيانة حقوق المعَلِّم والمتعلِّم تدفقت في جو عِلمي مُتفتِّح لاختيار الأُسس الإدارية التَّربوية التي يَنبغي أن تَحكم بيوتهم ومَدارسهم وتنظم حياتهم، وتوصلهم لغاياتهم استنادا لنصوص الوحي، وثقافة العصر ، ومصلحة العملية التربوية.

- الضرب للتأديب في حال الضرورة — عند من أجاز ذلك- يجب أن لا يَخْرُجْ عَنْ الضَّرْبِ الْمُعْتَادِ كَمًّا وَكَيْفًا وَمحَلا؛ عدد الضربات، درجته، مكان الضرب من الجسد وهو مَشْرُوطٌ بِسَلامَةِ الْعَاقِبَةِ دائما. موافقة الآباء مهمة في حال الاستعانة بالعقاب البدني المنضبط في المؤسسات المعنية برعاية وتنمية الأطفال والمراهقين.

- وعلى ضوء معطيات الفقه المقاصدي يمكن منع العقاب البدني في وسائط التربية منعا باتا وهو الرأي الأنسب لمعطيات وحركة العصر ولا يخالف الأصل.

الكلمات المفتاحية :

- **التأديب .**
- **الفكر التربوي .**





المقدمة

يتناول هذا البحث مقاربات فكرية تراثية تلتف حول قضية مفصلية ظهرت في دنيا الناس واستمرت عبر القرون ومازالت تشكل ظاهرة جدلية بارزة لدى المشتغلين بالتربية وتتضارب فيها الآراء وتتناقض فيها الأفهام ألا وهي قضية ضرب الأطفال بغية إصلاحهم وتنميتهم وإرشادهم.

التراث مكون أثير من مكونات الأمم قاطبة وهو وعاء لمخزون الخبرات الواسعة والخيرات المتراكمة تربط الأمس باليوم لتصافح الغد، وتشكل قسماته وتتكامل مكوناته. وقبل أن يسهم التراث بالنصيب الأوفر في تشكيل شخصية الأفراد فإنه يتبوأ مكانه في عوالم الأفكار الراسخة في وعي وضمير الأمم الحية.

كان الطفل ولم يزل شاهدا ومشهودا في ثنايا صفحات التراث الإنساني الضخم واستحوذت على أذهان المربين مسألة ضرب الطفل لتأديبه منذ زمن بعيد ولا زالت كذلك بل زاد الجدل في هذا الأمر واحتدم دوليا إلا أن كفة حماية حقوق الطفل ومنع ضربه في المحيط الأسري والمدرسي آخذ في الازدياد.

ذكر نذير حمدان (1989م) في دراسته التراثية أن العقوبات تدرأ ما أمكن عند علماء المسلمين ومنهم من منعه في تربية الصبيان وأنه قد "عولج العقاب البدني في التربية القديمة والحديثة لدى المربين في الشرق والغرب ، بين مجيز ومانع ومفصل وتتجه التربية الحديثة إلى الامتناع عنه أيا كان شكله وشدته" (ص 104-105م).

تتساءل مريم النعيمي (2009م) فتقول أن "عقاب الطفل هل هو وسيلة للتنفيس عن غضب مكبوت، أم هو وسيلة لتقويم السلوك؟ لا شك أن من بين الأوراق التربوية التي طالها الخلط والتشويه مسألة استخدام الضرب كوسيلة للتأديب والإصلاح فالتربية التقليدية لا زالت تهيمن على بعض الأسر التي تدعي الخبرة والدراية في كل ما يتعلق بتربية الفرد وتهيئته للحياة القادمة ، رغم أن ممارساتها تفضح قدرا بالغا من الجهل بالأطر العامة .. فهل الضرب الذي يمارس هو عمل منطقي مبرر ، أم هو تفريج لطاقة سلبية من الغضب العارم" (باختصار، انظر أيضا النعيمي، 2002م، ص 40) .

ما صور العقاب البدني في التربية والتعليم، وما جذور هذا النوع من العقاب؟ وما خلفياته الدينية، وأبعاده التاريخية، وآثاره الثقافية، وتطبيقاته العملية؟ وما رؤية المذاهب الفكرية والفقهية فيه؟ ومهما يكن الأمر في جدليات وتجليات ضرب الأبناء فإن الظاهرة مستمرة وحاضرة في الوعي العربي والبنية المعرفية وتتضمن انعكاسات كثيرة على واقعنا وفلسفتنا. قد تغيب أحيانا إشكاليات التراث في الظاهر، ولكنها تظل تؤثر في وعي الناس بشتى المظاهر.

ولا زال خطاب الإرهاب والتسلط النفسي يمارس دوره في العقلية المسلمة بصور متعددة (أبو سليمان، 2002م، ص 164، 124- 125، 269). يقول سعيد إسماعيل علي (2009م) إن هذا التخلف



الفاضح الذي تعيشه مجتمعاتنا يرجع في جزء كبير منه إلى أن أبناءها يتربون تربية مقهورين لا تربية أحرار ومن العسير على شخصية تربت على العبودية أن تبدع وتبتكر (ص 117). "وإن أمة هذا شأن أفرادها لا يمكن أن تسود على غيرها ، أو تستقل في نفسها؛ لأن كرامة النفس وفضيلتها هما روح السيادة والاستقلال" (رضا، بدون تاريخ) .

كشفت دراسة حديثة أجراها مركز رؤية للدراسات الاجتماعية أن الفهم الخاطئ لتفسير الأحكام الدينية من أهم أسباب العنف الأسري، وبخاصة في المسائل المتعلقة بحق الزوج في ضرب زوجته وتأديبها، وحقه في القوامة عليها وعلى أولاده واستبداده بهم. أوضحت الدراسة أن طلب الزوجة الطلاق جاء في مقدمة الآثار السلبية الناجمة عن العنف بنسبة 79%، يليه الانحراف الأخلاقي بنسبة 72%، ثم التأخر الدراسي والرسوب بنسبة 70%، وأخيرا عدم قدرة الزوج على الانتظام في عمله بنسبة 46% (ابن حاجب، 2009م، فاروق، 2009). والأدهى والأمر أن الكتابات المعاصرة تسوغ ضرب المرأة وتلوي عنق الآيات في تقرير ذلك الحق المرعب في البيت والمدرسة فالضرب في ظنهم طريق من طرق العلاج يجدي مع بعض النفوس الشاردة التي لا تفهم بالحسنى ... فبعض النساء يعجبهن من الرجل قسوته، وشدته، وعنفه؛ فإذا كانت امرأة من هذا النوع فإنه لا يستقيم أمرها إلا بالضرب (الحمد، 2004 م، انظر أيضا عباس، 2006م، ص 72)، وكذلك الحال مع بعض الصبيان منهم من لا يمتثل إلا بالضرب الشديد وهناك حوادث تاريخية قديمة مؤلمه تشهد بذلك (المغراوي، 2009م، ص 555، 550). إن الإنسان الذي يقبل الذل والقهر والضرب مريض يحتاج للعلاج ومن المحزن تبرير ذلك باسم الدين أو العرف.

ولفترات طويلة من تاريخ مدارسنا ومدارس الحضارات القديمة والحديثة كانت العصا ملازمة للمعلم كمظهر من مظاهر السلطوية التربوية "وكان مطبّقا في بعض الدول العربية ما يعرف في الإدارة المدرسية بالموجّه الذي يرتبط في أذهان الطلاب بداية إنه رجل يحمل العصا صارم قوي الشخصية ينشد قول الشاعر العربي المتسلط" (حمودي، 2008م):

لا تشـــــتري العبـــــد إلا والعصـــــا معـــــه   إن العبيـــــد لأنجـــــــاس مناكيـــــــد!

انتهت هذه الصورة النمطية غالبا ولكن بقيت ترسباتها في الأذهان راسخة في الوجدان تبرر سلطوية المعلم السجان أو الإنسان الغضبان أو الزوج الغيور أو الحاكم المستبد الذي يؤمن بالإلزام والإكراه كوسيلة من وسائل التعامل المتاحة مع الزوجة والولد والمواطن والآخر.

إن التعليم لا يمكن أن يكون حياديا أبدا كما يقول باولو فريري (Paulo Freire) المربي البرازيلي (1921-1998م) "إنه إما أن يكون أداة سيطرة يدعم أفكار القاهرين ويثبت الانصياع والخنوع، أو



"ممارسة الحرية" التي تعين الجماهير على أن يفكروا جيدا في حالهم ويغيروها" (نيللر، 2006م، ص 67، الشراح ، 2001، ص 313). المدارس قد تكون معتقلات قهر لما لها من قدرة على التأثير والإخضاع (وطفة، 2000م، ص 165).

ضمن هذا السياق فإن العصا في تأديب الطفل رغم كل المبررات لغة إلزام، وعلامة قهر وأداة قسر ودليل إكراه. لا جرم أن عسكرة التربية والتعليم والفكر والثقافة والأسرة من أسوأ ما يمكن التفكير فيه والإيمان به في العصر الحديث وفي ظل المتغيرات الهائلة في حقوق الإنسان لا سيما في عالم الطفولة ذلك العالم الندي الذي تتفتح آفاقه بالرفق وينتشر ضياؤه بالإقناع. إن تحرير العقل العربي من معتقدات التعلق بمنطق الإكراه في الحقل التربوي بحاجة إلى منهج تفكيكي يشرِّح الخطاب التراثي من منظور حداثي معتدل يستلهم مناط الأمر فيه من مرئيات الأصالة لإيجاد مناخ صحي يحتضن الطفل وينمي قابلياته الفطرية طواعية، فيقترن العلم بالحلم والحزم ليصنع جيلا حرا وعادلا وعاقلا ورحيما ، ينتمي إلى النافع من مرئيات حاضره ولا يتنكر للمناسب من معطيات ماضيه.

على هدي ما سبق ذكره يسعى هذا البحث إلى الكشف عن أبرز الآراء الواردة في كتب الأدب العربي في موضوع ضرب الأطفال بقصد التربية والتعليم مع البحث عن الآراء الواردة في كتب الفقهاء (السنة والشيعة) في موضوع ضرب الأطفال بقصد التربية والتعليم. كما يسعى البحث أيضا إلى التفرس في كتب الأخلاق والسلوك واستطلاع الرأي في هذا النوع مع العقاب لمعرفة أوجه المقارنة بين آراء من يؤيد وبين من يمنع العقاب البدني للأطفال وذلك لتحقيق فهم نقدي أعمق وفكر تربوي أوسع في هذه المسألة الخلافية التي تمس حياة كل طفل وحاضره بل قد تمتد إلى مستقبله وحتى كرامته ومشاعره.

أهمية الدراسة

1- العناية بقضايا الطفولة ذات أهمية كبرى سيما المسائل المتعلقة بسلامة الطفل الجسدية والنفسية والعقلية.

2- ثراء التراث التربوي الإسلامي إذ مازال يحتاج إلى المزيد من الفحص والتمحيص وصولا إلى الإفادة منه في مجالات الحياة على أساس نقدي.

3- هناك إشارات تراثية كثيرة لموضوع العقاب (الزبادي، 1989م، 105) لكن الأبحاث المنفردة والتفصيلية محدودة. "العقاب البدني، من القضايا الخلافية الشائكة والتي لازالت في حاجة إلى دراسة جادة تسهم في تقديم إجابات واضحة لكثير من الأسئلة المتعددة والمتنوعة حول الموضوع" (أبو دف، 1999م،





ص 136). إن التأديب من خلال العقوبة البدنية كان دوما محل اختلاف بين الفقهاء وعلماء التربية (أبوسعد، 2006م، ص 209) وباتت السلطوية في التربية العربية ومخاطرها الحقيقية محل دراسات معمقة (السورطي، 2009م، ص 2003م).

4- تهدف التربية الحديثة إلى مؤازرة الجهود في تطبيق مقاصد القوانين والمواثيق الدولية في حماية الطفل كي ينال حقوقه كاملة.

5- مراجعة الفكر بشكل نقدي ضرورة عصرية. قال عبدالكريم بكار "وإني أعتقد أن معاناة الأمة من بعض المشكلات لمدد تصل إلى قرون كانت بسبب إهمالها للفكر والنقد والمتابعة والمراجعة باعتبارها مبادئ أساسية في التغيير والإصلاح والارتقاء . إن من المؤسف حقاً أن بعض الإسلاميين ينعت الحديث عن الفكر بالحديث البارد ؛ حتى إذا طرحت مشكلة وطلبت حلاً لها لم تجد إلا الوجوم أو الهروب ! !".قال عمر عبيد حسنة " نحن في حاجة ماسة إلى غربلة ما ورثناه من مفاهيم ومقولات ومشاعر وانطباعات عن طريق النقد الدقيق والتأمل العميق والتحاكم إلى الخبرات الجديدة، وأعتقد أننا إذا فعلنا ذلك فإننا سنكتشف زيف الكثير من ذلك، كما أننا سنكتشف أن خضوعنا له قد غمرنا بالكثير من الأوهام!" ويضيف عمر عبيد حسنة " إنّ التوهم بأن القيم الواردة في الكتاب والسنة، الضابطة لمسيرة الحياة، المشَكِّلة لفلسفتها، هي برامج وخطط تفصيلية قادرة على تنظيم أمور الحياة بمجالاتها المختلفة دون فعل العقل، بحجة قدسيتها وخلودها وعصمتها وقدرتها التاريخية، وأنّ تعامل العقل معها اجتهاداً وتجديداً، نيلٌ منها وإساءةٌ لها، يعتبر من الإصابات البالغة للعقل المسلم المعاصر، بل لعلها إشكالية العقل المسلم اليوم"[1] .

6- شيوع العقاب البدني في بعض الأسر (ابن حاجب، 2009م، فاروق، 2009). والأدهى والأمر أن الكتابات المعاصرة من طرف خفي أو جلي تسوغ ضرب المرأة (الحمد، 2004 م، انظر أيضا عباس، 2006م، ص 72)، وكذلك الحال مع تصويب سلوكيات الأطفال. يؤكد تقرير التنمية البشرية العربية 2009م – الصادر عن الأمم المتحدة في بيروت– على أن العنف البدني وإن كان قد تم الحد منه، فإن أشكال العنف الأخرى غير المرئية لا تقل خطورة، بل تزيد. وأن الهيمنة الذكورية الراسخة في المجتمعات العربية والتمييز المقنن لصالح الذكور يمثلان أبرز مظاهر هذا العنف (يونس 2009م). ووفقاً لإحدى الدراسات فقد قال 73% من الأطفال أنهم تعرضوا للضرب في المدارس، فيما قال 40% منهم أنهم تعرضوا للضرب

[1] انظر مقدمة كتاب الأمة، الثاني والتسعون: «الطفولة: ومسؤولية بناء المستقبل»، للأستاذ الدكتور نبيل سليم، في سلسلة الكتب التي يصدرها مركز البحوث والدراسات في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر.



الشديد في بعض بلدان إقليم شرق المتوسط، كما يقع العنف اللفظي والجنسي في المدارس رغم أن الأرقام الدقيقة الخاصة بهما غير معروفة" (منظمة الصحة العالمية، 2009م).

7- وقد جاء الاهتمام والالتفات إلى ظاهرة العنف نتيجة تطور وعي عام في مطلع القرن العشرين وما بعده فيما يتعلق بالطفولة، خاصة بعدما تطورت نظريات علم النفس المختلفة التي أخذت تفسر لنا سلوكيات الإنسان على ضوء مرحلة الطفولة المبكرة وأهميتها بتكوين ذات الفرد وتأثيرها على حياته فيما بعد، وضرورة توفير الأجواء الحياتية المناسبة لينمو الأطفال جسديا ونفسيا سليما ومتكاملا (يحي، 2010م).

8- تنادي توصيات دراسات معاصرة بأهمية "تشجيع الباحثين للتعبير عن آرائهم في مجالات تخصصهم وحثهم على عمل دراسات رصينة تحمل في طياتها مفردات فكرية لا تسير مع الاتجاه السائد فتسوغه ولا تلهث خلف ما هو وافد فتسوقه، بل تساهم في إثراء المسيرة التربوية على أساس الاجتهاد الحر. كما تنادي بدراسة وعرض التراث التربوي الإسلامي من منظور نقدي يتناول الاتجاهات المتنوعة تجاه العقاب البدني ويناقش الشكل والمضمون والمنهج من منطلق نقدي تنويري وليس نقلي تبريري" (الكندري وآخرون، 2009م).

9- مع أن (102) دولة قد حظرت العقاب البدني في المدارس ، فإن انفاذ هذا الحظر لا يتم غالبا على نحو كاف (سعيد، 2008م، ص 247).

أسئلة الدراسة

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أبرز الآراء الواردة في كتب الأدب العربي في موضوع ضرب الأطفال بقصد التربية والتعليم؟
2. كيف تناولت كتب الفقهاء (السنة والشيعة) موضوع ضرب الأطفال بغرض التأديب؟
3. كيف عالجت كتب الأخلاق والسلوك هذا النوع من العقاب؟
4. ما أوجه المقارنة بين آراء من يؤيد وبين من يمنع العقاب البدني للأطفال؟

مصطلحات الدراسة

أدب وجمعها آداب والمعاني اللغوية لكلمة الأدب كثيرة منها ذات ارتباط وثيق بالتربية والتعليم فقولهم أدب بمعنى راضه على محاسن الأَخلاق والعادات ودعاه إلى المحامد و(أَدَّبه) ولقَّنه فنون الأَدب وجازاه على إساءَته. ويقال: أدَّب الدابةَ: روّضها وذلَّلها. و(تَأَدَّب): تعلَّم الأَدب. ويقال: تأَدَّبَ بأَدَب القرآن، أو أَدب الرسول صلى الله عليه وسلم: احتذاه. و(الأَدَبُ): رياضة النَّفس بالتعليم والتَّهذيب على ما ينبغي. وجُملة ما يَنْبَغي لذي الصِّناعة أَو الفن أن يتمسك به، كأَدب القاضي، وأَدب الكاتب. والأدب الجميلُ من النَّظم



والنَّثر. وكل ما أنتجه العقل الإنْسَاني من ضُروب المعرفة. والآدابُ العامة: العُرْف المقرَّر المرْضِيّ. و(التأْديب): التهذيب، والمجازاة ومجلس التأْديب: شبه محكمة، يراد منه المحافظة على المصلحة العامة. و(المؤدِّب): لقب كان يلقَّب به من يُخْتار لتربيةِ الناشئ وتعليمِه (*المعجم الوسيط*، 2008م، ص 9، جهامي و دغيم، 2006م، ج1، ص 1629، إيسيسكو، 2008م، ص 23). ويُقَالُ : فُلان أَدِيب ، فَاضِل ، بَارِع ، مُتَفَنِّن ، غَزِير الأَدَبِ ، وَاسِع الاطِّلاع ، جَيِّد الْمَلَكَةِ (اليازجي، 2009م).

وعن كلمة تأديب يقول طه حسين (1889 – 1973 م) "وإذا طلبت إلى المعلم أن يكون مؤدباً بالمعنى القديم فلا يقتصر جهده على صب العلم في رأس التلميذ، وإنما يربيه ويثقف عقله ويقوّم نفسه، ويهيئه تهيئة صالحة للحياة العملية من جهة، وللرقي العقلي من جهة أخرى" (ص133).

والضرب لغة يطلق على عدة معان منها ضرب الرجُلُ في الأَرض: ذَهَبَ وأَبْعَدَ. وضرب؛ نَهَضَ وأَسرع في السير. وضرب النومُ كل أذُنه: غَلَبه. وضرب فلانٌ على يد فلانٍ: أَمْسَكَ وقَبَضَ. ويقال: ضَرَب القاضي على يد فلانٍ: حَجَر عليه ومنعه التصرف. وضرب الشيءَ ضَرْبًا، وتَضْرَابًا: أَصابهُ وصَدَمَهُ. يقال: ضربَ به الأَرضَ. ويقال: ضرب به عُرْضَ الحائط: أَهملَه وأَعرضَ عنه احتقارًا (المعجم الوسيط، 2008م، ص 556، إيسيسكو، 2003م، ص 303)."ضَرَّبَ الوَلَدَ": ضَرَبَهُ بِشِدَّةٍ (أبوالعزم، 2009م). و"الضّرْب إيقاعُ شيءٍ على شيءٍ" (الدينوري، من دون تاريخ، ج2، ص 294).

ورد في كتاب *المصطلح التربوي في التراث العربي* لمؤلفه الزبير مهداد " الضرب هو العقاب البدني، وأساسه إلحاق الأذى والألم البدني بالصبي، رغبة في منعه من عمل أو دفعه إليه. والقاعدة المتفق عليها في التربية الإسلامية، أن تكون العلاقة مع الصبيان قائمة على الرفق والرحمة. وحدد الفقهاء جملة شروط وقواعد للحد من ضرب الصبيان حماية لهم من كل ضرر وحيف.قسم المربون الضرب إلى نوعين:

-ضرب جائز على مصالح الصبي: حدد الفقهاء هذه المصالح وقالوا أن لا ضمان على المعلم إذا ضرب الصبي عليها وألحق به ضررا.

-ضرب غير جائز: وهو كل ضرب لم يكن في مصلحة الصبي، وهو ممنوع ويجب فيه الضمان على المعلم إذا تأذى منه الصبي.

كما حددوا أداة الضرب، وجعلوها سوطا رطبا لينا عريضا، فالمقصود هو إيلام الصبي وليس تعذيبه، كما حددوا المواقع التي يجوز فيها الضرب، وعدد الأسواط الجائزة".



والفكر (الفِكْرُ): بالكسر ويُفْتَحُ إعمالُ النَّظَر في الشيءِ (كالفِكْرَةِ والفِكرَى) بكسرهما وجمعها أفْكارٌ فَكَر فيه وأفْكَرَ وفَكَّرَ وتَفَكَّرَ (الفيروز آبادي، 2008م، ص 1260). وفكر بمعنى "ترددُ القَلْب في الشَّيء: يقال تفكرّ إذا ردد قلبه معتبِرًا، ورجلٌ فِكّير: كثير الفِكر" (ابن فارس، 1997م). والفِكرة "نشاط إيجابي فعّال للنَّفس" (الصدر، 1989ص 343).

والفكر التربوي هو "إسهام شعب ما أو أمة بعينها بجملة من الآراء والنظريات والأفكار في مختلف مجالات التربية والتعليم، وذلك في لحظة تاريخية معينة لها قسماتها وتفاعلاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية" (نصار، أحمد، 1998م، ص8، رفاعي وآخرون، 2000 م، ص 15). والفكر التربوي يقوم بدراسة "آراء المفكِّرين والمربِّين فيما تركوه في مؤلفاتهم بما يتعلَّق بالعملية التَّعليميَّة وفلسفتها وأهدافها ووسائل تحقيق هذه الأهداف، سواء ما تركوه على شكل توجُّهات تتعلَّق بالتَّعليم بشكل مباشر ومُستقل، أم من خلال تحليل ما انطوت عليه آرائهم السِّياسيَّة والاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والدِّينيَّة فيما يتعلَّق بالتَّعليم، ومدى ارتباط ذلك بالواقع" (عمايرة، 2000م، ص 29). يقول سعيد إسماعيل علي (2009م) " على الرغم من أن الفكر بطبيعته هو جملة الأسس النظرية والمسارات الرئيسية لحركة الواقع فى مجتمع معين أو فى قطاع بعينه ، فهو – على يد نخبة من المفكرين – يتحول من هذا الجانب الذي يوحي بمجرد الانفعال النظري بحركة الواقع ، إلى نقده ، بالإضافة إلى طرح تصورات مستقبلية لما يجب أن يكون عليه حال هذا الواقع . ولأن حركة الحياة متجددة ومتغيرة ، يصبح الفكر أمام مسئولية التقعيد للتجديد والتغيير والإصلاح ، والضبط المنهجي ، والتأسيس وفق ما تؤمن به الجماعة البشرية من معتقدات ، وما تطمح إليه من تطلعات مستقبلية ".

والفلقة كما ورد في كتاب *المصطلح التربوي في التراث العربي* لمؤلفه الزبير مهداد: الفلقة أو " أو الفلكة، وهو الأداة من الخشب التي فيها خروق، كل خرق على قدر سعة الساق، يدخل فيها أرجل التلميذ المستحق للعقاب، الذي يستلقي على الأرض ليتلقى الضربات على بطن قدمه. أحيانا كان المعلم يأمر التلاميذ بتوفيرها، فقال ابن سحنون على المعلم أن يكسب الدرة والفلقة وليس على الصبيان ذلك. أما ابن الحاج العبدري فيقول بأنه لا يليق بمعلم القرآن وحامله أن يمتلكهما".

ودراسة نقدية بمعنى أن الدراسة الحالية تحاول تتبع الاتجاهات الفكرية تجاه العقاب البدني عن طريق المقارنة وبيان مزاياها والتحديات التي تواجها في ضوء الحراك الفكري المعاصر. يتوخى البحث في الدراسات النقدية أن لا ينساق مع الأمر الشائع بل يمحص الأدلة ويحلل الاتجاهات ويظهر التناقضات لتأسيس وعي قادر على التمييز بين الأفكار المتاحة. تهدف مثل هذه الدراسات إلى تغيير الأنماط واكتشاف الخلل وتحدي الشائع المشهور ومواجهة كل أمر يساهم في الجمود وإعادة الإنتاج للقيم والمعارف السائدة التي ترسخ



الخضوع والخوف في عملية التربية والتعليم. الدراسات النقدية في مرئيات هذا البحث تقوم بالتركيز على أن التعليم أداة تحرير وتنوير لا قهر وتنفير وإلى جانب ذلك كله فالتربية ذريعة لتطبيق مكارم الشريعة. لا تقلل الدراسات النقدية – وفق الأطر السابقة – من شأن المعطيات التراثية بل تستلهم منه النافع وتناقشه وفق خطوات مدروسة، وتحليلات متنوعة، واستنتاجات جادة.

منهج الدراسة

يعتمد هذا البحث المعني بالتراث التربوي على المنهج التحليلي حيث يفكك الموضوع إلى عناصر ومكونات كي يسهل تناولها (زيعور، 1993م، ص 10). ويعتبر هذا المنهج من أوسع وأهم المناهج التي يستخدمها الباحث التربوي المسلم في دراسة التراث وموضوعاته حيث يطرح على بساط التحليل تاريخ التربية الإسلامية وروادها ومذاهبها ومؤسساتها وتحدياتها فلا غنى له عن استعمال طريقة التحليل للحدث التاريخي أو الظاهرة من المنظور التربوي وقد يساند طريقة التحليل أيضا نزعة نقدية (مدن، 2006م، ص 129) سبق الإشارة إلى أبرز معالمها في مصطلحات الدراسة الراهنة.

الدراسات السابقة

وفي دراسة للعازمي (2010م) جاءت النتائج والتوصيات من خلال المناقشة والتحليل، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

1- ليس هناك خلاف حول موضوع العقاب البدني، بين علماء التربية المسلمين القدامى و المعاصرين وحينما نسمع أصوات بعض المربين المحدثين في بلاد المسلمين- بإلغاء العقاب البدني بصورة عامة دون تفصيل في المدارس ، فإن ذلك يدل بوضوح على التأثر بالفكر التربوي الغربي وعدم الإنطلاق من خلال مصادر التربية الإسلامية.

2- اتسمت وجهة النظر الإسلامية إزاء موضوع العقاب البدني ، بالإعتدال و التوازن والشمول و الإحاطة بكل الجوانب النفسية والإجتماعية والأخلاقية، كما عكست بوضوح – البعد الإنساني في التربية الإسلامية، و الذي تمثل في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقبين ،وعدم الإغفال عن الحالات الخاصة لبعضهم.

3- إذا كان الشرع قد أجاز استخدام العقاب البدني في حق التلاميذ المسيئين ،فإن في المقابل قد نظم طريقة تنفيذه بكيفية معينة ، حينما ألزم المعلم بجملة من الضوابط ، التي تعمل على سلامة المعلم ، وتضمن خروج العقاب عن مقصوده كأن يكون وسيلة للتشفي أو عملا سهلا يلجأ إليه المعلم ليستريح من متاعب الصبيان.





4- لا يستخدم العقاب البدني قبل سن العاشرة ، كما أن الإستمرار فيه بعد البلوغ مرفوض وبذلك يكون استخدام العقاب البدني في المدرسة، محصورا بإطار زماني ضيق ، فضلا عنه مقيدا بكيفية محددة وصارمة .

5- وصل حبال المودة بين المعلمين و الطلاب عن طريق الرحلات و الحفلات و الندوات المسائية.

6- ضرورة اعتماد بطاقات لمتابعة سلوك الطلاب من قبل المعلمين.

7- العقاب البدني خلق سيئ جدا، يعكس واقع المجتمع الذي لايحترم القانون و الأخلاق.

في دراسة لبدر ملك (2009م) أكد الباحث أن كتب التربية قامت بتعريف الثواب والعقاب كطرائق هامة وأنماط سائدة يكتسب بها الإنسان المعارف، والفنون، والآداب، والمهارات، والاتجاهات، فالثواب والعقاب وسيلة من ضمن العديد من التقنيات التعليمية. التربية بالعقاب لها معايير ومحاذير لا يستغني عن الإلمام بها المربون مهما كانت ثقافتهم العامة، وتخصصاتهم العلمية، وخلفياتهم المهنية. وتطرقت الدراسة إلى مبادئ مهمة تضبط عمليتي الثواب والعقاب مع بيان أهميتهما وأكدت الدراسة على أنه يمكن التأديب من غير عقاب بدني. وتطرقت الدراسة إلى خطورة العقاب البدني وعواقب ضرب الآباء لأطفالهم ثم تطرق إلى أهمية الطرائق البديلة في العقاب. ومما جاء في خاتمة البحث أنه " لا بد من الموازنة بين الثواب والعقاب أثناء تربية وتعليم الأطفال من أجل تنشئة جيل واثق بنفسه، مؤمن بدينه، نافع لأسرته، مبدع في مجتمعه. ومهما يكن من شأن العقوبة الجسدية فإن التربية الإسلامية تضيق من حدودها بصورة لافتة للنظر ووفق أدق الشروط، وأصعب القيود وذلك ضمانا لسلامة الأطفال وحماية لكيانهم النفسي والجسدي والعقلي. يتفق المربون على أن الرفق أساس التعليم ويجب أن لا تغيب عن أذهاننا حقيقة، أن الثواب المتكلف والعقاب غير المبرر من أشكال التربية الخطرة في التنشئة الاجتماعية. يهدد التسلط مستقبل الأسرة، وأمن المجتمع بل العنف من أهم أسباب القلق النفسي، والضعف الروحي، والتشتت الفكري" (باختصار).

أكد الباحث القرني (2003م) في دراسته الموسعة على أن الضرب أو العقاب البدني هو نوع من أنواع العقاب، وقد أقره الإسلام بل وأمر به في بعض الحالات، حتى مع الكبار كالزوجة مثلا وأن طلاب اليوم هم أحوج من طلاب الأمس إلى العقاب بأنواعه (ص 6 – 7). وطالب القرني مسئولي التربية والتعليم أن يعيدوا النظر في قضية منع الضرب في المدارس. وتناول الباحث موضوع الضرب عبر ثلاثة فصول حيث تناول في الفصل الأول التربية وأهميتها للفرد والجماعة وأكد فيه على أن الترهيب (العقاب) أسلوب لا غنى للتربية عنه مع بيان أهمية تقديم الترغيب على الترهيب في التربية. وفي الفصل الثاني أكد الباحث على عقوبة التأديب بالضرب من منظور علماء الفكر والتربية. وتطرق الفصل الثالث لشروط عقوبة الضرب مثل الوسائل والإجراءات المتبعة قبل اللجوء إلى عقوبة الضرب وأسباب الضرب وعدد الضربات وكيفيته ومواضعه وآلة



الضرب. وجاء في توصيات البحث أن العقاب البدني له دور فعال في التربية والتعليم وأن تحاط هذه الوسيلة بسياج من الشروط والضوابط حتى لا تستغل هذه الوسيلة أسوأ استغلال وأن يعاقب كل من يتجاوز الحد في استخدام العقاب البدني. ومن توصيات البحث أيضا أن لا يشهر أمر المعلم وينشر في وسائل الإعلام بمجرد هفوة وضرورة معالجة المشكلات داخل أسوار المدرسة (ص 159).

تهدف دراسة (أبو دف، 1999م) إلى بلورة تصور واضح عن قضية العقاب البدني في التعليم المدرسي في ضوء المنهاج التربوي الإسلامي ، المستمد من كتاب الله وسنة الرسول عليه الصلاة والسلام ، وأقوال علماء التربية المسلمين. وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1-الإسلام إذ يجيز استخدام العقاب البدني في المدرسة ، يجعل ذلك في مجال التأديب وتهذيب السلوك وضبطه وليس في مجال التعليم.

2-العقاب البدني في المدرسة ، ليس هدفًا وإنّما هو وسيلة لإصلاح المتعلم.

3-يرتكز العقاب البدني ، على جملة من المبادئ الإيجابية ، التي تضبطه.

4-لا يبدأ باستخدام العقاب البدني في حق التلاميذ ، قبل سن العاشرة ، ولا يصح الاستمرار به بعد سن البلوغ.

5- اتصف التّصور الإسلامي عن موضوع العقاب البدني بالاعتدال والعمق والشمول والتوازن، كما عكس بوضوح البعد الإنساني في التربية الإسلامية.

تناولت دراسة عفيفي (1998م) موضوع العقاب البدني من منظور التربية الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم وما صح من السنة النبوية الشريفة باعتبار أهميته في حياتنا اليومية وممارساتنا التربوية من جهة، وإحجام الباحثين عن تناوله من جهة أخرى. وقد توصل الباحث إلى جملة من الشروط الواجب مراعاتها في العقاب البدني منها:

1. أن يبدأ في سن العاشرة.
2. ألا يتجاوز عشر ضربات .
3. أن يكون السوط معتدل الحجم والرطوبة.
4. ألا يكسر عظما أو يجرح جلدا وأن يكون مفرقا على أجزاء الجسم متفرق الزمن بين كل ضربة وتاليتها.
5. ألا يكون الصبي معتلا أو يعاني من قشعريرة البرد.
6. ألا يكون الضرب أمام الآخرين ما لم يرى المؤدب غير ذلك للعبرة.
7. ألا يكون القائم بالتأديب في حالة غضب وأن يتوقف عن الضرب إذا ذكر الصبي اسم الله.
8. أن يسبق العقاب البدني النصح والإرشاد (عفيفي، 1998م، ص 207).



في دراسة لنذير حمدان (1989م) تحت عنوان *في التراث التربوي: دراسات نفسية تعليمية تراثية* عقد الباحث فصلا عن المثوبات والعقوبات في التراث الإسلامي، وقد تطرق الباحث إلى مخففات العقاب في التراث التربوي من هذه المخففات: الوالدية، والفطرة الإنسانية، وتقدير شخصية الطالب واحترامها، وربط العلم بالإيمان والعمل... وغيرها. كما ناقش الباحث قضية المثوبات والعقوبات في التراث التربوي الإسلامي. ولقد توصل الباحث إلى أن "العقاب وبخاصة البدني منه، ليس أصلا في التراث التربوي، (ص99). كما توصلت الدراسة إلى أن تراثنا التربوي له "السبق إلى استنكار العقاب البدني عموما، ومنه الضرب شرعا وتربية، وإبراز الضرب في تراثنا على شكل القسوة، وشطط في العنف قد تؤدي بالتلميذ إلى عاهة مؤقتة أو دائمة لا تفقد العلاقة الرحيمة التي يجب أن تكون بين المدرس وتلميذه وحسب ولكنه تنمي لديه عقدة النفور والكراهية للمدرسة والعلم على السواء، مما جعل أعلامنا يهملونه في مؤلفاتهم غالبا أو يعرضون له بالقدح والكراهية في بعض الأحيان" (ص104).

العقاب البدني في تراثنا العربي

تناول علماء اللغة العربية وآدابها ، والطب ، وعلماء الفقه (السنة والشيعة)، وعلماء التربية والتزكية والأخلاق موضوع الضرب البدني للمتعلم وفيما يلي استعراض لنماذج من ذلك وهي خلاصة جمهرة من المراجع.

كتب الأدب العربي

ورد في الأدب العربي أن "مثل المعلم كالمسنّ يشحذ ولا يقطع. ضرب المعلم الصبي كالسماد للزرع" (الثعالبي، 2003م، ص 38، السيد 2006م، ص 159). وفي كتاب *ألف ليلة وليلة* نقرأ "وقد قال الحكيم: ضرب المؤدب أوله صعب شديد وآخره أحلى من العسل المصفى" (ج2، ص 53)، "فضرب الصبي بما هو تأديب واستصلاح كاستصلاح البهيمة بضربها" (التقي السبكي، 2003م،ص 18) على حد تعبير بعضهم. وأورد أبو الفرج الأصفهاني (ص 1870، 2065):

والعبد يقرع بالعصا　　　　والحر تكفيه المقالة

وورد قريبا من ذلك والحر تكفيه المقالة، والملامة، والإشارة. ويقال للذليل "عبد العصا" (الزمخشري، بدون تاريخ، *المستقصى في أمثال العرب*) وقيل "الحر يخشى المضرة كما يخشى العبد العصا" (روزنثال، 2007م، ص 146). وألف أسامة بن منقذ (بدون تاريخ) كتابا عن العصا في الأدب العربي. الدّرار هو المعلم والمؤدب، واشتق له هذا الاسم من استعماله الدِّرَّة في تأديب وضرب الصبيان" (انظر المغراوي، 2009م، ص 577، 557). وقولهم هاتوا الجحش يعني الفلقة (المقريزي، 2003م، 584).

ومن طرائف الأدب العربي ما ذكره الأبشيهي (2008م) أن الطفل اللئيم الذي يكره التعليم ينال العقاب الأليم واللطم بالعصا الطويلة والقصيرة، إذ قال الجاحظ: مررت على خربة. فإذا بها معلم وهو ينبح نبيح الكلاب. فوقفت أنظر إليه وإذا بصبي قد خرج من دار، فقبض عليه المعلم. وجعل يلطمه ويسبه، فقلت عرفني خبره. فقال: هذا صبي لئيم يكره التعليم ويهرب ويدخل الدار ولا يخرج، وله كلب يلعب به، فإذا سمع صوتي ظن أنه صوت الكلب فيخرج فأمسكه" (ص 403).

وورد أنه دخل ولد لعبد الملك، يبكي من تأديب المعلم له، فجعل عبد الملك يسكنه، فقال رجل عنده: "دعه يبكي، فإنه أنفع لعينيه، وأفتح لذهنه" (الدجاجي، 2003م، ص 70)، وفي رواية أخرى "دَعُوه يبكي فإنه أفتح لجِرمه، وأصحُّ لبَصَره، وأذْهَب لصَوته" (الجاحظ، 2003م، ص 77).

وعندما نستعرض كتاب *شرح مقامات الحريري* للشريشي (1998م) نجد استخدام العقاب للطالب يتم استخدامه في حال سوء الخلق (ج3، 365). وفيما يلي مختارات ذكرها الشريشي. قال المعري:

فاضرب وليدك وأدلله على رشدٍ ولا تقل هو طفل غير محتلم

وربَّ شِقٍّ برأسٍ جرَّ منفعةٍ وقس على نفع شِقِّ الرأسِ بالقلم

وكتب شُرَيح[1] قَاضِي الكُوْفَةِ إلى معلِّم ولده:

فإذا هَمَمْتَ بضربه فبدِرَّةٍ وإذا بلغتَ بها ثلاثاً فاحْبِس

وقال شُرَيْح أيضا وهو يعتذر لزوجته زينب التميمية:

رَأَيْتُ رِجَالاً يَضْرِبُوْنَ نِسَاءهُم فَشلَّتْ يَمِيْني حِيَنَ أَضْرِبُ زَيْنَبَا

وَزَيْنَبُ شَمْسٌ وَالنِّسَاءُ كَوَاكِبٌ إِذَا طَلَعتْ لَمْ تُبْقِ مِنْهُنَّ كَوْكَبَا

تحكي الأبيات التالية لأبي نواس قصة صبي ضربه معلمه في مكتب حفص:

إنَّني أبْصَرْتُ شَخْصاً قد بَدَا منهُ صُدودُ

جالِساً فوقَ مُصَلّىً وحَوَالَيْهِ عَبِيدُ

فرَمَى بالطَّرْفِ نحْوي وهْو بالطَّرْفِ يصِيدُ

[1] – شُرَيح من طبقة كبار التابعين وكان فقيها حكيما ذا إصابة، شاعرا محسنا فيه دعابة، أَسْلَمَ فِي حَيَاةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. وعَاشَ شريح مائَةً وَعَشْرَين من السِّنِيْنَ (انظر: الدمشقي، 2008م، ص 264) .



ذاك في مكتَـــــــــــبِ حفْـــــــــصٍ   إنّ حفْصـــــــــــــاً لسَـــــــــــعِيدُ

قــــــال حفْـــــــصٌ: إجلِـــــدوه،   إنّـــــــــهُ عنْـــــــدي بَلِيـــــــدُ

لم يـــــزَلْ مـــــذ كـــــان في الـــدّرْ   سِ عــــــن الــــــدّرْسِ يَحِيـــــدُ

كُشِـــــــفَتْ عنـــــــهُ خُـــــزُوزٌ،   وعــــــن الخــــــزّ بــــــرودُ

ثمّ هـــــــــالوهُ بسَـــــــــيرٍ   لـــــيّنٍ، مـــــا فيـــــه عـــــودُ

عنْـــــدها صـــــاحَ حبيـــــبي: يـــــا مُعلّـــــمْ لا أعـــــودُ!

قلـــتُ: يـــا حفـــصُ اعْـــفُ عنـــه   إنّـــــــهُ سَـــــــوْفَ يُجِيـــــــدُ

ونقل باسودان (2004م، ص 100) عن الرملي قوله في *منظومة رياضة الصبيان* التي تأثر بها بفكر الغزالي:

وإن ضرب معلم الصبيان

أو والد بعضا من الولدان

فلا يكن مثل النساء يبكي

ويشتفع بغيره ويشتكي

فعادة الشجعان أن لا يذكروا

كل الذي يجري لهم بل يصبروا

وقيل أن أول بيت قاله عبد الرَّحْمن بن حسّان، أن معلم الكتّاب استبطأه فقال له : أين كنت وأمر به أن يضرب فبكى (ابن عساكر، ج36، ص 200) وقال :

الله يعلـــــم أنّي كنـــــتُ مشــــتغلاً   في دار حمـــران أصـــطادُ اليعاســـيب

وقال محمد بن عبدالعزيز الآسفي (المغراوي، 2009م، ص 613):

وزجــــــرهم بالوعــــــد والتقريــــــع   إن لم يفــــد فالضــــرب بـــــالوجيع

وقال:

وازجـــر علـــى تخـــاذل في الضـــبط   والكتـــب ، واضـــرب إن تشـــأ بالســـوط

وفي الأدب العربي ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده حيث قال في وصيته الخالدة "وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة" (ابن خلدون، بدون تاريخ، ج1، ص 625). وورد في كتب الأدب العربي "وضرب أبو مريم مؤدب الأمين والمأمون الأمين بعود فخدش ذراعه. فدعاه الرشيد إلى الطعام فتعمد أن حسر عن ذراعه، فرآه الرشيد، فسأله فقال: ضربني أبو مريم، فبعث إليه ودعاه قال فخفت، فلما حضرت قال: يا غلام وضئه. فسكنت وجلست آكل فقال: ما بال محمد يشكوك؟ فقلت: قد غلبني خبثاً وعرامة! قال: أقتله فلأن يموت خير من أن يموق" (الراغب الأصفهاني، 2003م، ص 16).

ومن العبارات التي تقلل من شأن المرأة قولهم "وقالوا: لا تدَعْ أمَّ صبيِّك تضربُه؛ فإنّه أعقلُ منها وإن كانت أسَنَّ منه" كما جاء في كتاب الجاحظ *البيان والتبيين*.

وفي كتاب *الأغاني* إشارة إلى فظاظة أحد المعلمين فعن "علي بن الجهم قال: حبسني أبي في الكتاب، فكتبت إلى أمي:

يـــــــا أُمَّتـــــــــا أَفْـــــــدِيكِ مِـــــــنْ أُمِّ	أَشْـــــكُو إليــــكِ فَظَاظَــــةَ الجَهْـــــمِ
قَـــــــدْ سُـــــــرِّحَ الصِّـــــبْيانُ كُلُّهُـــــــمُ	وَبَقِيـــــــتُ مَحْصُـــــوراً بِـــــلا جُــــرْمِ

قال: وهو أول شعر قلته وبعثت به إلى أمي؛ فأرسلت إلى أبي: والله لئن لم تطلقه لأخرجن حاسرةً حتى أطلقه. قال عيسى فحدثت بهذا الخبر إبراهيم بن المدبر فقال: علي بن الجهم كذاب، وما يمنعه من أن يكون ولد هذا الحديث وقال هذا الشعر وله ستون سنة، ثم حدثكم أنه قاله وهو صغير، ليرفع من شأن نفسه !" (الأصفهاني، 2002م، ج10، 247، القرطبي، 1999م، الزمخشري، *ربيع الأبرار ونصوص الأخبار*).

وقال الشاعر (انظر المغراوي، 2009م، ص 549):

لا تأســـفن علــــى الصـــبيان إن ضـــربوا	فالضـــرب يـــبرأ ويبقـــى العلـــم والأدب
الضــــرب يـــــنفعهم والعلــــم يـــــرفعهم	لـــولا الإخافـــة مـــا خطـــوا ومـــا كتبـــوا

ويصف عميد الأدب العربي طه حسين (2004م) صورة من صور العقاب البدني في الكتاتيب قديما: "أديرت الفلقة على ساقي صالح وعمل السوط في رجليه حتى أدميتا ، ثم أديرت الفلقة على ساق أمين ومس السوط رجليه مسا خفيفا لم يدمهما" (ص 28). والفلقة ما يؤدب المعلم به الصبيان ويضربهم به (إيسيسكو، 2008م، ص 390).

وكتب الأديب مصطفى صادق الرافعي عندما وصف مدرسة الطفل قائلا "إن مدرسة الطفل يجب أن تكون هي بيته الواسع ، الذي لا يتحرج أن يصرخ فيه صراخه الطبيعي ، ويتحرك حركته الطبيعية، ولا يكون



فيه مدرسون ولا طلبة، ولا حاملو العصي ، بل حق البيت أن تكون فيه الأبوة الواسعة، والأخوة التي تنفسحُ للمئات ، فيمر الطفل المتعلم في نشأته من منزل إلى منزل إلى منزل، على تدريج في التوسع شيئا فشيئا ، من البيت ، إلى المدرسة ، إلى العالم" (سويدان، 2001 م، ص 142 – 143).

"وقد فهم العامة من الملا أن العصا وهبها الله لآدم من الجنة ليؤدب بها أولاده. ومن أمثالهم الشعبية يومئذ "عصا المعلم من الجنة" (شلبي، 1994م، ص 273، الأبراشي، بدون تاريخ، ص 144). وأن بكاء الولد حين تأديبه رحمة لوالديه. وأن الضرب وقت تعليم الولد يزيد في ذكائه. وحفظوا من الملا هذا البيت:

فـــــــرحم الله الـــــــــذي أبكـــــــــاني لأنــــــه للخــــــير قــــــد هـــــــداني

لكن هذه العقوبات قلما ذاقها أبناء الأغنياء؛ "طق الكلب . يستأدب الفهد" أي اضرب أولاد العامة يتأدب أولاد الخاصة" (النوري، د.ت، ص 32) وتشير كتب التراث إلى أن العقاب قد يقع أيضا على أبناء الأمراء (شلبي، 1994م، ص 274) فالجميع سواء (ابن الحاج، 2009م، ص 431)، ولكن إلى اليوم في كثير من الأحيان لا يوجد عقاب لأبناء أصحاب النفوذ (المتبولي، 2003م، ص 44).

ومن أشهر الأمثلة الشعبية العربية قول الأهل لمعلم الطفل "لك اللحم ولنا العظم" (وطفة والشهاب، 2004 م، ص 58) يعني اضرب الولد ضربا يؤلم الجلد ولا تكسر له عظماً. وفي المثل الساري : "من حيث تخرج الدمعة ، تدخل الصنعة"، وقالوا "من أراد أن يغيظ عدوه؛ فلا يرفع العصا عن ولده" (المغراوي، 2009م، ص 550، 549). "ويقول بعض العامة في بلاد الشام : لعب العصا بجلدو" (رضا، بدون تاريخ، ج1، 53). "اضرب ولدك وأحسن أدبه ما يموت لين يجي أجله" هذه الأمثلة وغيرها تقيد الأجيال وتنشر تربية القهر (حمودة والشرابي، 2010م، ص 31) وتشيع الخوف في الناشئة. وفي الأمثلة الشعبية الكويتية "إللِّي يطِقِّك يحبك"؛ الذي يضربك يحبك ويحرص عليك. وقريب من ذلك "كل تعلومه بطراق؛ أي كل درس نتعلمه قد يكون ثمنه صفعة على الخد" ومن الأمثلة العربية العنيفة التي تفارق الرفق "اكسر للبنت ضلع يطلع لها اتنين".

قال الشاعر الفايز (1986م) في شعره:

"الفلقة" الملعونة الرقطاء كالأفعى الكبيرة

تطوي على أقدامنا السود الصغيرة

ورقابنا لما تميد على الكتاب

مثل الدلاء الفارغات: اقرأ. وتهتز الظهور الواهيات (ص 64).



ومن الأمثلة الشعبية في المغرب —كما تشير الدراسات الأنثروبولوجية- نجد والد الصبي يقول للمعلم في المسيد (الكتاب) أسلمه لك ولدي ولك الحق المطلق في تأديبه (Boyle, 2004,P. 13)؛ "إقْتَلْ وأنا نَدْفَنْ" (بوطالب، 2008م). ويكشف تحليل اللغة وخاصة اللغة الشعبية انتشار استعمال كلمات مثل "الضرب" ليقصد بها ممارسة العقاب البدني كما يقصد بها الأكل والشرب كما في بعض الدول العربية "اضرب البطيخ" و"اضرب فنجان القهوة" وعلى هذا النحو الكثير من الألفاظ الجلية التي تتمركز حول العنف (عشوى، 2005م، ص 187). والعبارة المشهورة للعقاب "آخر وسائل الدواء الكي" (الشاش2007م، ص 390، ديرانية، 2007م، ص 42)

"والعصا لمن عصى" (عبدالمعطي، 2007م، ص 117)، وقالوا "ضربوا جسمي النحيل بالعصا" (قيقانو، 1998م، ص 258)، وقولهم: "دِرَّةُ عُمَرَ بْنِ الخَطَّابِ" : سَوْطُهُ الَّذِي يَضْرِبُ بِهِ (أبو العزم، 2009م).

وفي نقد لاذع يجرد الكتاتيب من كل الفضائل كتب نزار قباني (موقع أدب، 2005م) قصيدته "حين كنا .. في الكتاتيب صغارا":

يوم كان العلم في أيامنا..

فلقة تمسك رجلينا وشيخا.. وحصيرا..

شوهونا

شوهوا الإحساس فينا والشعورا

ويصف القاص فريد محمد معوض المعلم في روايته فيقول "مدرس غليظ، له قلب من حديد وعصا من حديد وعينا صقر" (ص 21). ووصف بعضهم الكتاتيب بقوله "منابت الجهل" (انظر، قمبر، 2006م، *دراسات في التعليم العربي وتطويره*، ص 167)، وقال عبدالحميد أبو سليمان (2002 م) واصفا حالة الكتاتيب في عصور التخلف أنها كانت على قدر كبير من السوء والمهانة، ولا زال خطاب الإرهاب والتسلط النفسي يمارس دوره في العقلية المسلمة بصور متعددة (ص 164، 124- 125، 269). ومن باب الإنصاف أن نذكر بأن الجوانب المضيئة تربويا وثقافيا أكبر بكثير من السلبيات التي ظهرت في بعض الكتاتيب (أبو شهبة، 2004م، ص 420) وفي فترات متأخرة، لقد تخرج فيها نماذج وطنية ودينية وثقافية كثيرة جدا.

لقد شاع في تراثنا العربي قول معلم النحو "ضربَ زيدٌ عمراً". يرى المنفلوطي (2009م) ضرورة الابتعاد عن مثل هذه التعبيرات والشواهد، ويطالب بتركها لأنها من "الأمثلة البالية" والمعلم يحتاج إلى "أمثلة جديدة مستطرفة تؤنس نفوس المتعلمين وتذهب بوحشتهم، وتحول بينهم وبين النفور من منظر هذه الحوادث الدموية بين زيد وعمرو، وخالد وبكر" (ص 114)، وهل خلق العربي ليضرب ويضرب؟ (قمبر، 2006م، *دراسات إسلامية في الثقافة والتربية*، ص 253).



وهناك الكثير من أبيات الشعر العربي التي تعلي من شأن العقاب الجسدي وتشير بعضها إلى أن الطالب قد ينال عشرين ضربة لتقصيره وقد يجلد خمسين جلدة أمام الطلبة إذا أساء الأدب ويؤيد تلك الشواهد الشعرية كتابات بعض المعاصرين لذلك النمط التقليدي للتعليم في بعض المناطق الإسلامية (السعيدي، 2006م، ص 198، 251، 289-290) حيث كتبوا أن الصبي المذنب قد يعاقبه الأستاذ فيضربه ضربا مبرحا وقاسيا إلى أبعد الحدود والحكايات والقصائد في ذلك كثيرة وهي ممارسات تتنافى والأساليب السليمة للتربية والتعليم.

كتب الفقه

يعد الاتجاه الفقهي في التربية الإسلامية الاتجاه الأكثر شعبية وتأثيرا في تاريخ التربية عند المسلمين (النقيب، 2004م، ص 229)، ولقد كانت المدارس الموقوفة تاريخيا "في أغلبيتها الساحقة فقهية" (قمبر، 2006م، *دراسات إسلامية في الثقافة والتربية*، ص 329). "إن الفقه الإسلامي أحد أهم مقومات المجتمع الإسلامي" (النشمي، 2006 م، ص 148). "شكل الفقه الإسلامي وخصوصا الإفادات التربوية المتولدة منه ينبوعا من ينابيع الفكر العربي الإسلامي عامة، ودائرة الثقافة التربوية العربية الإسلامية خاصة" (الفرحان، 1999م، ص 49).

"اهتم الفقهاء بحشد أكبر كمية من النصوص في كل مسألة أو فكرة يتعرضون لها، وفي الغالب، لا يكون هناك اهتمام بالتحليل أو النقد، مما دفع أحد الباحثين إلى القول بأن الفكر الأخلاقي التربوي عند الفقهاء، يكثر من التكديس والتوصيف، ويقل اهتمامه بالتحليل والنقد" (يحي حسن علي مراد، 2003م، ص 137).

استخدم السادة الفقهاء عبر القرون العقاب البدني وتطرقوا إلى مباحث متنوعة في هذا المجال سيما عند المذاهب الفقهية الأربعة وعلماء الشيعة. كلهم يرون إباحة الضرب في أضيق الظروف لأنه نوع من أنواع التعزير؛ في الفقه الإسلامي "التأديب بالضرب والشتم ، أو المقاطعة والنفي" (الجزائري، 2004م، ص 442) فلا يتجاوز عشر ضربات بالسوط. إن التعزير عقوبة غير مقدرة شرعاً تجب حقاً لله تعالى أو للعباد... ويشترط لوجوب التعزير أن يكون الجاني عاقلاً بالغاً، إلا أن العاقل غير البالغ يعزَّر تأديباً لا عقوبة لعدم التكليف (العكام، 2005م). وناقش ابن عابدين في كتابه *رد المحتار على الدر المختار* ضرب الطفل اليتيم وضوابطه في حالتي التأديب والتعليم والأقوال في ذلك وهذا أمر ناقشه العلماء عبر القرون (النوري، 1986م، ص 128) وهو دليل المشاعر النبيلة المرهفة ودقة تحري العدالة تجاه تعليم اليتيم.

وفي كتب الفقهاء نجد معالجات عميقة ودقيقة لموضوع العقاب البدني فلو ضرب المعلم الصبي للتأديب فهلك عليه ضمان ووجبت فيه دية شبه العمد على الصحيح وقيل لا ضمان (النووي، ص 1391، ملك،



أبوطالب، 1989م، ص 369). وقال بعضهم يضرب الطفل من سن الخامسة والأكثر يرون بدأ العقاب من سن العاشرة (انظر القيرواني، 2009م، ص 190).

فقهاء السنة

قال الشافعي في كتابه *الأم* "ومعلمُ الكُتَّابِ، والآدميينَ كلّهمْ مخالفٌ لراعي البهائمِ، وصناع الأعمال فإذا ضربَ أحدٌ مِنْ هؤلاءِ في استصلاحِ المضروبِ أوْ غيرِ استصلاحِهِ، فتلفَ المضروب كانتْ فيهِ ديتهُ على عاقلةِ ضاربِهِ، ولا يرفعُ عنْ أحدٍ أصابَ الآدميينَ العقل والقَوَد في دارِ الإسلامِ، إلاَّ الإمام يقيمُ الحدّ، فإنَّ هذا أمرٌ لازمٌ [للإمامِ]، ولا يحلُّ لهُ تعطيلُهُ، ولوْ عزرَ فتلِفَ على يديهِ كانتْ فيهِ الديةُ والكفارةُ، وإنْ كانَ يرى أنّ التعزيرَ جائزٌ لهُ، وذلكَ أنّ التعزيرَ أدبٌ لا حدٌّ مِنْ حدودِ اللَّهِ تعالى. وقدْ كانَ يجوزُ تركهُ، ولا يأثمُ منْ تركه فيهِ" (ج 6، ص 271).

قال الإمام الشافعي في كتابه *الأم* "وَلَوْ تَرَكَ الضَّرْبَ كَانَ أَحَبَّ إلَيَّ لِقَوْلِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ {لَنْ يَضْرِبَ خِيَارُكُمْ }". وباتجاه مغاير للشافعي قال ابن قدامة "وَلِلْمُعَلِّمِ ضَرْبُ الصِّبْيَانِ لِلتَّأْدِيبِ. قَالَ الأَثْرَمُ: سُئِلَ أَحْمَدُ، عَنْ ضَرْبِ المعَلِّم الصِّبْيَانَ قَالَ: عَلَى قَدْرِ ذُنُوبِهِمْ، وَيَتَوَقَّى بِجُهْدِهِ الضَّرْبَ، وَإِذَا كَانَ صَغِيرًا لا يَعْقِلُ فَلا يَضْرِبْهُ. وَمَنْ ضَرَبَ مِنْ هَؤُلاءِ كُلِّهِمْ الضَّرْبَ الْمَأْذُونَ فِيهِ، لَمْ يَضْمَنْ مَا تَلِفَ... وَقَوْلُ الشَّافِعِيّ: يُمْكِنُ التَّأْدِيبُ بِغَيْرِ الضَّرْبِ. لا يَصِحُّ، فَإِنَّ الْعَادَةَ خِلافُهُ، وَلَوْ أَمْكَنَ التَّأْدِيبُ بِدُونِ الضَّرْبِ، لَمَا جَازَ الضَّرْبُ، إذْ فِيهِ ضَرَرٌ وَإِيلامٌ مُسْتَغْنًى عَنْهُ. وَإِنْ أَسْرَفَ فِي هَذَا كُلِّهِ أَوْ زَادَ عَلَى مَا يَحْصُلُ الْغِنَى بِهِ أَوْ ضَرَبَ مَنْ لا عَقْلَ لَهُ مِنْ الصِّبْيَانِ، فَعَلَيْهِ الضَّمَانُ، لأَنَّهُ مُتَعَدٍّ حَصَلَ التَّلَفُ بِعُدْوَانِهِ" (باختصار). وعند الشافعية أيضا أنه للمعلم ضرب الصبي لأن عاقبته السلامة ولكن إن أفضى الضرب إلى التلف كان ضامنا ، وصار منسوباً إلى التعدي (البصري، بدون تاريخ، ج16، ص154، ج8، ص 500). ويؤكد البصري أيضا في *الحاوي الكبير في الفقه الشافعي* "وقد يستغني عن ضرب الصبي بالقول والزجر" (ج17، ص 326).

وكان المحتسب قديما يحرص على شيوع استخدام الاعتدال في العقاب البدني في أماكن التعليم وكان بعض المعلمين لا يضربون طلابهم ضربا مبرحا كما قال العسقلاني عن أحدهم "باشر الحسبة وكان مهابا مطاعا مع أنه لم يضرب أحدا ضربا مبرحا ولا زاد على العشر تأديبا" (ص 467، علي، 2006م، ص 133). وذكر القرطبي في تفسيره "ضرب الأدب غير المبرح، وهو الذي لا يكسر عظما ولا يشين جارحة كاللكزة ونحوها؛ فإن المقصود منه الصلاح لا غير. فلا جرم إذا أدى إلى الهلاك وجب الضمان، وكذلك القول في ضرب المؤدب غلامه لتعليم القرآن والأدب" (ص 950).

وأورد ابن حزم في *المحلى* "وكان في أصحابنا فتى اسمه: يبقى بن عبد الملك ضربه معلمه في صباه بقلم في خده فيبست عينه، فهذا عمد يوجب القود، لأن الضربة كانت في العصبة المتصلة بالناظر" (ص 1916). وذكر النووي فيما يوجب الضمان "فما يفضي إلى الهلاك من التصرفات المتعلقة بالولاة أنواع أحدها التعزير فإذا مات منه المعزر وجب ضمانه لأنه تبين بالهلاك أنه جاوز الحد المشروع وحكي وجه أنه لا ضمان إذا عزر لحق الآدمي بناء على أنه واجب إذا طلب المستحق فصار كالحد والصحيح الأول ويجب الضمان أيضاً في تعزير الزوج والمعلم إذا أفضى إلى الهلاك سواء ضربه المعلم بإذن أبيه أو دون إذنه" (ص 1486). إذا جرح المعلم الطالب فعليه أرش[1] (غرامة، دية الجارحة) إذا لم يسمح الأولياء للمعلم بالضرب (ابن جبرين، 1419هـ، ص 1، جي، 2009م، ص 36)

قال ابن الحاج في *المدخل* "فَرُبَّ صَبِيٍّ يَكْفِيه عُبُوسَةُ وَجْهِهِ عَلَيْهِ وَآخَرَ لا يَرْتَدِعُ إلا بِالْكَلامِ الْغَلِيظِ وَالتَّهْدِيدِ وَآخَرَ لا يَنْزَجِرُ إلا بِالضَّرْبِ وَالإِهَانَةِ كُلٌّ عَلَى قَدْرِ حَالِهِ . وَقَدْ جَاءَ أَنَّ الصَّلاةَ لا يُضْرَبُ عَلَيْهَا إلا لِعَشْرٍ فَمَا سِوَاهَا أَحْرَى فَيَنْبَغِي لَهُ أَنْ يَأْخُذَ مَعَهُمْ بِالرِّفْقِ مَهْمَا أَمْكَنَهُ إذْ إنَّهُ لا يَجِبُ ضَرْبُهُمْ فِي هَذَا السِّنِّ الْمُتَقَدِّمِ ذِكْرُهُ فَإِذَا كَانَ الصَّبِيُّ فِي سِنِّ مَنْ يُضْرَبُ عَلَى تَرْكِ الصَّلاةِ وَاضْطُرَّ إلَى ضَرْبِهِ ضَرَبَهُ ضَرْبًا غَيْرَ مُبَرِّحٍ وَلا يَزِيدُ عَلَى ثَلاثَةِ أَسْوَاطٍ شَيْئًا بِذَلِكَ مَضَتْ عَادَةُ السَّلَفِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ ، فَإِنْ اُضْطُرَّ إلَى زِيَادَةٍ عَلَى ذَلِكَ فَلَهُ فِيمَا بَيْنَ الثَّلاثَةِ إلَى الْعَشَرَةِ سَعَةٌ ... وَلا يَكُونُ الأَدَبُ بِأَكْثَرَ مِنْ الْعَشَرَةِ وَهُوَ ضَامِنٌ لِمَا يَطْرَأُ عَلَى الصَّبِيِّ إنْ زَادَ عَلَى ذَلِكَ . وَلْيَحْذَرْ الْحَذَرَ الْكُلِّيَّ مِنْ فِعْلِ بَعْضِ الْمُؤَدِّبِينَ فِي هَذَا الزَّمَانِ وَهُوَ أَنَّهُمْ يَتَعَاطَوْنَ آلَةً اتَّخَذُوهَا لِضَرْبِ الصِّبْيَانِ مِثْلَ عَصَا اللَّوْزِ الْيَابِسِ وَالْجَرِيدِ الْمُشَرَّحِ وَالأَسْوَاطِ النُّوبِيَّةِ وَالْفَلَقَةِ وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ مِمَّا أَحْدَثُوهُ وَهُوَ كَثِيرٌ وَلا يَلِيقُ هَذَا بِمَنْ يُنْسَبُ إلَى حَمْلِ الْكِتَابِ الْعَزِيزِ" (ابن الحاج، ج2، 1995، ص 459-460، باختصار). وقال المحتسب (2003م) ولا يضرب المعلم "صبيا بعصا غليظة تكسر العظم، ولا رقيقة تؤلم الجسم، بل تكون وسطا" (ص 266).

وعند الأحناف فإن "مُعَلِّمُ الْكِتَابِ وَالصَّنْعَةِ إنْ ضَرَبَ الصَّبِيَّ لِلتَّأْدِيبِ الضَّرْبَ الْمُعْتَادَ فَلا ضَمَانَ عَلَيْهِ، وَوَجْهُ ذَلِكَ أَنَّهُ مَأْمُورٌ بِمِثْلِ هَذَا، وَمَأْذُونٌ لَهُ فِيهِ فَلَمْ يَكُنْ عَلَيْهِ ضَمَانٌ" (الباجي، بدون تاريخ، الأستروشني، 1997م، 325). وقال البغدادي (2005م) "الْمُعَلِّمُ إذَا ضَرَبَ الْوَلَدَ بِإِذْنِ الأَبِ لَمْ يَغْرَمْ إلا إنْ ضَرَبَهُ ضَرْبًا لا يُضْرَبُ مِثْلُهُ وَلَوْ ضَرَبَهُ بِإِذْنِ الأُمِّ غَرِمَ الدِّيَةَ إذَا هَلَكَ" (ج1، ص 98). وقال أيضا "وَلَوْ ضَرَبَ الْمُعَلِّمُ أَوْ الأُسْتَاذُ الصَّبِيَّ أَوْ التِّلْمِيذَ بِأَمْرِ الأَبِ فَمَاتَ لا يَضْمَنُ" (ج1، 279).

---

[1] الأرش "هو المال المؤدى إلى مجني عليه، أو وليه، أو وارثه، بسبب جناية على ما دون النفس من الأعضاء، مما ليس فيه دية كاملة" (السلقيني، 2005م، أرش).



وقال العز بن عبدالسلام (بدون تاريخ) "ضَرْبُ الصِّبْيَانِ عَلَى تَرْكِ الصَّلاةِ وَالصِّيَامِ ، وَغَيْرِ ذَلِكَ مِنْ الْمَصَالِحِ. فَإِنْ قِيلَ: إذَا كَانَ الصَّبِيُّ لا يُصْلِحُهُ إلا الضَّرْبُ الْمُبَرِّحُ فَهَلْ يَجُوزُ ضَرْبُهُ تَحْصِيلا لِمَصْلَحَةِ تَأْدِيبِهِ ؟ قُلْنَا لا يَجُوزُ ذَلِكَ ، بَلْ يَجُوزُ أَنْ يَضْرِبَهُ ضَرْبًا غَيْرَ مُبَرِّحٍ ؛ لأَنَّ الضَّرْبَ الَّذِي لا يُبَرِّحُ مَفْسَدَةٌ ، وَإِنَّمَا جَازَ لِكَوْنِهِ وَسِيلَةً إلَى مَصْلَحَةِ التَّأْدِيبِ ، فَإِذَا لَمْ يَحْصُلْ التَّأْدِيبُ سَقَطَ الضَّرْبُ الْخَفِيفُ ، كَمَا يَسْقُطُ الضَّرْبُ الشَّدِيدُ ؛ لأَنَّ الْوَسَائِلَ تَسْقُطُ بِسُقُوطِ الْمَقَاصِدِ ."

وقال المشتولي "فيما يباح للفقيه من ضرب الصبي قال العلماء -رحمهم الله-: يجوز للفقيه الضرب بشروط: الأول: أن لا يكون بشيء يجرح الجسم.

الثاني: أن لا يكسر العظم.

الثالث: أن ينفع الضرب ويفيد، فإن لم يفد لم يجز الضرب.

الرابع: أن لا يزجر بدون الضرب من التخويف والتهديد ونحوه، ولا يحل التعزيرُ بالعض؛ لأنه لا يباح في صورة من الصور إلا عند الضرورة.

الخامس: أن لا يكون الضرب في الوجه.

السادس: أن لا يكون في مقتل.

السابع: أن يكون لمصلحة الصبي، فإن أدبه الولي لمصلحته، أو الفقيه لمصلحة دون مصلحة الصغير لم يجز، لأنه يحرم استعماله في حوائجه التي يفوت بها مصالح الصبي.

الثامن: أن يكون بعد التمييز، والتمييز لسبع سنين غالباً" (ص 14).

وورد في *الموسوعة الفقهية* الكويتية "لِلْمُعَلِّمِ ضَرْبُ الصَّبِيِّ الَّذِي يَتَعَلَّمُ عِنْدَهُ لِلتَّأْدِيبِ. وَبِتَتَبُّعِ عِبَارَاتِ الْفُقَهَاءِ يَتَبَيَّنُ أَنَّهُمْ يُقَيِّدُونَ حَقَّ الْمُعَلِّمِ فِي ضَرْبِ الصَّبِيِّ الْمُتَعَلِّمِ بِقُيُودٍ مِنْهَا: أ - أَنْ يَكُونَ الضَّرْبُ مُعْتَادًا لِلتَّعْلِيمِ كَمًّا وَكَيْفًا وَمَحَلا، يَعْلَمُ الْمُعَلِّمُ الأَمْنَ مِنْهُ، وَيَكُونُ ضَرْبُهُ بِالْيَدِ لا بِالْعَصَا، وَلَيْسَ لَهُ أَنْ يُجَاوِزَ الثَّلاثَ، رُوِيَ {أَنَّ النَّبِيَّ عَلَيْهِ الصَّلاةُ وَالسَّلامُ قَالَ لِمِرْدَاسٍ الْمُعَلِّمِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ : إيَّاكَ أَنْ تَضْرِبَ فَوْقَ الثَّلاثِ، فَإِنَّك إذَا ضَرَبْت فَوْقَ الثَّلاثِ اقْتَصَّ اللَّهُ مِنْك} ب - أَنْ يَكُونَ الضَّرْبُ بِإِذْنِ الْوَلِيِّ، لأَنَّ الضَّرْبَ عِنْدَ التَّعْلِيمِ غَيْرُ مُتَعَارَفٍ، وَإِنَّمَا الضَّرْبُ عِنْدَ سُوءِ الأَدَبِ ، فَلا يَكُونُ ذَلِكَ مِنْ التَّعْلِيمِ فِي شَيْءٍ ، وَتَسْلِيمُ الْوَلِيِّ صَبِيَّهُ إلَى الْمُعَلِّمِ لِتَعْلِيمِهِ لا يُثْبِتُ الإِذْنَ فِي الضَّرْبِ ، فَلِهَذَا لَيْسَ لَهُ الضَّرْبُ، إلا أَنْ يَأْذَنَ لَهُ فِيهِ نَصًّا. وَنُقِلَ عَنْ بَعْضِ الشَّافِعِيَّةِ قَوْلُهُمْ: الإِجْمَاعُ الْفِعْلِيُّ مُطَّرِدٌ بِجَوَازِ ذَلِكَ بِدُونِ إذْنِ الْوَلِيِّ. ج - أَنْ يَكُونَ الصَّبِيُّ يَعْقِلُ التَّأْدِيبَ، فَلَيْسَ لِلْمُعَلِّمِ ضَرْبُ مَنْ لا يَعْقِلُ التَّأْدِيبَ مِنْ الصِّبْيَانِ قَالَ الأَثْرَمُ: سُئِلَ أَحْمَدُ عَنْ ضَرْبِ الْمُعَلِّمِ الصِّبْيَانَ، قَالَ : عَلَى قَدْرِ ذُنُوبِهِمْ ، وَيَتَوَقَّى بِجَهْدِهِ الضَّرْبَ وَإِذَا كَانَ صَغِيرًا لا يَعْقِلُ فَلا يَضْرِبُهُ ".



وورد أيضا في *الموسوعة الفقهية* عن ضَمَان ضَرْبِ التَّعْلِيم: "ذَهَبَ الْمَالِكِيَّةُ وَالْحَنَابِلَةُ إِلَى أَنَّ الْمُعَلِّمَ إِذَا أَدَّبَ صَبِيَّهُ الأَدَبَ الْمَشْرُوعَ فَمَاتَ، فَلا ضَمَانَ عَلَيْهِ. وَبِهَذَا قَالَ الْحَنَفِيَّةُ. إلا أَنَّهُمْ يَشْتَرِطُونَ لِنَفْيِ الضَّمَانِ أَنْ يَكُونَ الضَّرْبُ قَدْ حَصَلَ بِإِذْنِ الأَبِ أَوْ الْوَصِيِّ، فَضْلا عَنْ كَوْنِهِ لَمْ يَخْرُجْ عَنْ الضَّرْبِ الْمُعْتَادِ كَمًّا وَكَيْفًا وَمَحَلا، فَإِذَا ضَرَبَ الْمُعَلِّمُ صَبِيًّا يَتَعَلَّمُ مِنْهُ بِغَيْرِ إِذْنِ الأَبِ أَوْ الْوَصِيِّ ضَمِنَ عِنْدَ الْحَنَفِيَّةِ، لأَنَّهُ مُتَعَدٍّ فِي الضَّرْبِ، وَالْمُتَوَلِّدُ مِنْهُ يَكُونُ مَضْمُونًا عَلَيْهِ. وَقَالَ الشَّافِعِيَّةُ: لَوْ مَاتَ الْمُتَعَلِّمُ مِنْ ضَرْبِ الْمُعَلِّمِ، فَإِنَّهُ يَضْمَنُ وَإِنْ كَانَ بِإِذْنِ الْوَلِيِّ وَكَانَ مِثْلُهُ مُعْتَادًا لِلتَّعْلِيمِ، لأَنَّهُ مَشْرُوطٌ بِسَلامَةِ الْعَاقِبَةِ إِذْ الْمَقْصُودُ التَّأْدِيبُ لا الْهَلاكُ ، فَإِذَا حَصَلَ بِهِ هَلاكٌ تَبَيَّنَ أَنَّهُ جَاوَزَ الْحَدَّ الْمَشْرُوعَ).

وفي فروع الفقه الحنفي نجد ابن نجيم (د. ت) في كتابه *البحر الرائق* يذكر أحوال الناس واختلافهم في التأديب فمنهم من ينزجر بالنصيحة ومنهم باللطمة ومنهم من يحتاج إلى الضرب ومنهم من يحتاج إلى الحبس . ويذكر الحمال (2008م) أن الفقهاء الأحناف يفرقون بين الضرب عند التعليم والضرب عند التأديب ؛ التربية فهم لا يجيزون ضرب الطالب إذا قصر في التعليم إنما الضرب في حالة سوء الأدب فهم يشترطون في الضرب للتقصير في التعليم أن يكون بإذن صريح من الولي وإلا تكفل المعلم بالدية والقصاص وفي حال الضرب لا يزيد عن ثلاث ضربات (ص 161)، أما الحبس فيكون في التأديب أيضا فلا يحبس الطالب إلا للتأديب لا التعليم، والعقاب لمن في سن العاشرة إلى 25 سنة (ص 162). وفي الفقه الحنفي أيضا نجد الزبيدي يكتب التالي "الْمُعَلِّم إذَا ضَرَبَ الصَّبِيَّ بِدُونِ الإِذْنِ فَإِنَّهُ يَضْمَنُ لإِمْكَانِ التَّعْلِيمِ بِلا ضَرْبٍ؛ لأَنَّهُ مِنْ أَهْلِ الْفَهْمِ وَالتَّمْيِيزِ بِخِلافِ الدَّابَّةِ .. قَالَ أَصْحَابُنَا جَمِيعًا فِي الْمُعَلِّمِ، وَالأُسْتَاذِ الَّذِي يُسَلَّمُ إلَيْهِ الصَّبِيُّ فِي صِنَاعَةٍ إذَا ضَرَبَاهُ بِغَيْرِ إذْنِ أَبِيهِ ، أَوْ وَصِيِّهِ فَمَاتَ ضَمِنَا". و"الْمُعَلِّمُ إذَا ضَرَبَ الصَّبِيَّ ضَرْبًا فَاحِشًا يُعَزرُ" (الشرنبلالي ، بدون تاريخ، ملا خسرو، بدون تاريخ).

وَلَوْ عَزَّرَ وَلِيٌّ وَوَالٍ وَزَوْجٌ وَمُعَلِّمٌ فَمَضْمُونٌ؛ "الدَّابَّةَ لا يُسْتَغْنَى عَنْ ضَرْبِهَا ، وَقَدْ يُسْتَغْنَى عَنْ ضَرْبِ الآدَمِيِّ بِالْقَوْلِ وَالزَّجْرِ فَضَمِنَهُ" (الْخَطِيبُ، بدون تاريخ) أي يتحمل المعلم مسئولية فعله ويحاسب عليه لأنه يمكنه أن يستغني عن الضرب بوسائل تعليمية أخرى.

وخلاصة رأي المذاهب الأربعة أن "المالكية والحنابلة . قالوا: إن الأب إذا ضرب ولده تأديبا أو المعلم إذا ضرب الصبي للتعليم فمات الولد أو الصبي من أثر الضرب فلا ضمان عليه لأن الأب والمعلم لا يضربان إلا للإصلاح والتأديب. الحنفية والشافعية . قالوا: إن الأب إذا ضرب ابنه فمات يجب عليه الدية في ماله ولا يرث منه وكذلك المعلم لحفظ القرآن أو الكتابة أو الصنعة إذا ضرب الصبي لأجل التعليم فمات من الضرب وجب عليه الضمان وذلك حتى يتحفظ الأب في ضربه لولده فإنه ربما قامت نفسه من ولده فضربه لا لمصلحة كالأجنبي فوجب الضمان احتياطا" (الجزيري، ج5، ص 342).



وسئل ابن باز عن حكم ضرب الطالبات لغرض التعليم والحث على أداء الواجبات المطلوبة منهن لتعويدهن على عدم التهاون فيها فأجاب أنه "لا بأس في ذلك فالمعلم والمعلمة والوالد كل منهم عليه أن يلاحظ الأولاد، وأن يؤدب من يستحق التأديب إذا قصر في واجبه حتى يعتاد الأخلاق الفاضلة وحتى يستقيم على ما ينبغي من العمل الصالح، ... فالذكر يضرب والأنثى كذلك إذا بلغ كل منهم العشر وقصر في الصلاة ويؤدب حتى يستقيم على الصلاة، وهكذا الواجبات الأخرى في التعليم وشئون البيت وغير ذلك، فالواجب على أولياء الصغار من الذكور والإناث أن يعتنوا بتوجيههم وتأديبهم لكن يكون الضرب خفيفا لا خطر فيه ولكن يحصل به المقصود" قال الخطابي معلقا على ما سبق: وقد اختلف المربون في استخدام العقاب البدني والصواب هو الرأي السابق (الخطابي، 2006م، ص 157-158، باختصار)..

فقهاء الشيعة

ترك فقهاء الشيعة تراثا تربويا ضخما يمثل جانبا من جوانب شخصية الأمة المسلمة، والفقه الشيعي كان ولم يزل رافدا ثقافيا مهما في تاريخ الحضارة الإسلامية. والتربية عند الشيعة الإمامية واحدة من شرائح التراث الإسلامي التي ساهمت في إثراء العلوم الإسلامية ونشر الثقافة الدينية والقيم الإنسانية (القزويني، 1986م، ص 22).

إن الصراع التاريخي الفكري المرير بين المذهبين (السني والشيعي) (عزب، 2009م، ص 108) خدم وما زال يخدم أعداء الأمة إلى حد بعيد، وأظهر عجزنا عن رأب الخلاف الذي صدع الصف ، رغم أن مواطن الاتفاق أعظم من مواقف الفراق والأسوأ من ذلك كله تسويغ الصدام السياسي بذرائع مذهبية. الباحث التربوي المستنير هو الذي يوحد الجهود ولا يتخذ من الإقصاء ستارا بل يجعل من صفحات الورق مساحات تسعها الصدور للتقارب والمشاركة وتقليل شقة الخلاف ما استطاع لذلك سبيلا، وهو النهج المأمول في الفروع والأصول.

يرى بعض المتخصصين في التربية أن فقهاء الشيعة لهم اتجاهات تربوية تختلف عن سائر الاتجاهات الفكرية والمذهبية في الكثير من المسائل، فالشيعة مذهب أقيمت عليه دول وممالك كبيرة في العالم الإسلامي، ونظر الشيعة إلى أنفسهم على أنهم أصحاب حركة فكرية عالمية، وللشيعة مؤسساتهم التعليمية الخاصة بهم وهي أشبه ما تكون بمعاهد للدراسات العليا (مراد، 2003م، ص 241).

يلحظ – من البداية – أن نصوص المشرع التربوي المسلم من منظور فقهاء الشيعة افترقت في مسألة استعمال ضرب الأطفال إلى موقفين:



"أولهما: نصوص اتجهت إلى النهي عن استعمال أسلوب الضرب، وأكدت على عقوبات أخف، وأقل وتصل إلى العقوبة البدنية، إذ طالبت بعض الوصايا والنصوص بعقوبة الهجر، والمقاطعة القصيرة.

ثانيهما : نصوص أخرى اتجهت إلى إباحة الضرب والعقاب البدني بشروط مقيدة (مدن، 2006م، ص393، فضل الله، 2009م، ص 152).

ولتعزيز الموقف الأول نجد أنه لا يمكن تنمية الإنسان عن طريق ضربه (مطهري، 2003م، ص 34) إن موقف التربية الحديثة في الدعوة لتجنب الضرب لا يجسده عمليا إلا النخبة القليلة جدا كالإمام علي عليه السلام (زيعور، 2006م، ص 290). قال الإمام موسى بن جعفر الكاظم (عليه السلام) حينما سُئِل عن كيفيّة التعامل مع الطفل (لا تضربه واهجره ... ولا تطل) (مركز الرسالة، د. ت، ص 64، زيعور، 2006م، 292) . لقد حدد النص السابق أسلوبا من أساليب التربية وهو أسلوب "المقاطعة القصيرة" كعقوبة، بينما طرحت نصوص أخرى أسلوب العتاب والتلويح والتصريح، والضرب كعقوبات، "تقول النصوص الإسلامية : "إذا لوحت للعاقل فقد أوجعته عتابا"، "عقوبة العقلاء التلويح وعقوبة الجهال التصريح ". قال الإمام الباقر – عليه السلام- : "لو أتيت بشاب من شباب الشيعة لا يتفقه لأدبته" وفي رواية أخرى : " لو أتيت بشاب من شباب الشيعة لا يتفقه في دينه لأوجعته "(مدن، 2006م، ص 392).

ونقرأ في الفقه التربوي الشيعي النصوص التالية يوردها يوسف مدن (2006م). ورد في نص يقول الإمام الصادق –عليه السلام- عن تأديب الطفل "وفي التاسعة علم الوضوء وضرب عليه، وعلم الصلاة، وضرب عليها" (ص 394). وقال نص آخر: "فإذا بلغوا عشر سنين فاضرب، ولا تجاوز ثلاثا "(ص 394) والنبي –صلى الله عليه وآله وسلم- لم يضرب أحدا قط ولم يستعمله مرة واحدة في حياته، وهو درس بليغ يفيد المربي المسلم في أن لا يستعمل العقاب البدني إلا مضطرا وكعقوبة استثنائية لا يملك سواها (ص395). يقول الإمام علي –عليه السلام- " ابلغوا معلمكم إن ضربكم فوق ثلاث ضربات في الأدب اقتص منه"(ص 398). يقول يوسف مدن "وقد طبعت هذه القيود والضوابط عقوبة "الضرب" بطابع إنساني يهدف إلى بناء داخلي لكيان الذات المسلمة وترويضها على السلوك العبادي، ومعالجة انحرافات السلوك لديها بمقاييس المشرع، ومعنى ذلك أن العقاب البدني يفرضه المشرع على المربي في حالة الاضطرار فقط لمساعدة الشخصية على الاستقامة والبناء، وإعادة التعلم وفق معايير عبادية (ص 394). وذكر يوسف مدن أيضا طائفة أخرى من أقوال علماء الشيعة منها ما سئل عنه زعيم الحوزة الدينية أبو القاسم الخوئي عن الحدود التي يجوز فيها ضرب التلاميذ في المدارس فأجاب رحمه الله: "نعم يجوز ضرب التلاميذ بمقدار لا يصل إلى حد الدية إذا كان بإذن أوليائهم وبدون إذن الولي لا يجوز بتاتا" (ص403). والأصل عند محمد حسين فضل الله "عدم ضرب الإنسان لمن ليس له ولاية عليه شرعا، كما لا يجوز له أن يضرب



من له ولاية عليه شرعا إلا في الحالة التي يكون الضرب فيها هو الوسيلة الوحيدة لحل المشكلة أو التأديب للطفل، وعليه أن لا يتجاوز الضرب الحد الهادئ إلى الحد الموجب لاحمرار الجلد وما إلى ذلك (ص 404، انظر أيضا فضل الله، 2009م، ص 155).

كتب الأخلاق

وإذا انتقلنا للحديث عن العقاب البدني عند المربين الأوائل نقرأ قول ابن مسكويه (2003م) "وينبغي إذا ضربه المعلم أن لا يصرخ ولا يستشفع بأحد فإن هذا فعل المماليك ومن هو خوار ضعيف" (ص 23). وقريب من ذلك قال أبوحامد الغزالي (2005م) "إذا ضربه المعلم أن لا يكثر الصراخ والشغب، ولا يستشفع بأحد بل يصبر ويذكر له أن ذلك دأب الشجعان والرجال، وأن كثرة الصراخ دأب المماليك والنسوان" (ص 760). **ومن يتأمل رأي الغزالي في صراخ الولد عندما يضربه المعلم يرى أن روحها روح اسبارطية وهي تربية ترمي إلى التخشن والتمرن على احتمال المشاق والصعوبات وهي ليست روح الغزالي نفسه والأرجح أنه تأثر بثقافة الإغريق في هذا الأمر** (طوطح، 2004م، ص 97، قمبر، 2006م، *دراسات إسلامية في الثقافة والتربية*، ص 228). يقول زكي مبارك (بدون تاريخ) مستنكرا أن ينصح الغزالي "الطفل بالصبر والاحتمال حين يضربه المعلم، وكان أولى له أن ينهى عن هذه العادة الشنعاء التي لا تجمل بالمعلمين" ... وفي بعض البلدان الإسلامية قديما يعود الطفل عدم البكاء والصراخ مهما حل به الألم (مبارك، ص 194). **تؤكد نادية جمال الدين (1995م) على أن بعض علماء المسلمين من الفلاسفة نقلوا من تراث اليونان مثل ابن سينا والغزالي دون أن يصرحوا بذلك ولكن ابن مسكويه صرَّح بأنه نقل من كتب اليونان** (ص 98 – 100). وعليه فإن بعض الأفكار التي تعرض على أنها تعكس الآداب التربوية الإسلامية هي حرفيا من تراث اليونان ولا تعكس فعليا جوهر التربية الإسلامية.

وقال بعضهم أن على الطالب أن لا يكثر الصراخ عند ضرب المتعلم ولاحظ بعضهم أنه قل أن "ينتفع أحد على المعلم الذي يكثر الضرب وهذا مما شاهدناه بالعيان" (اللمدوني، 2008م، ص 112، 116) ويشير المرجع السابق إلى أن محل الضرب باطن القدم وأن الإكثار من الضرب مكروه! وقيل فوق الظهر من الثوب وباطن القدمين (المغراوي، 2009م، ص 556) وقيل لا يجوز ضرب الظهر والبطن (المغراوي، 2009م، ص 557). ومن أشكال العقاب قديما الطرد، والوقوف في الزاوية، والجلد على الأفخاذ وأسافل القدمين (حجازي، 2000م، ص 172). ومن خلال فحص وتحليل بعض الحكايات



التراثية نتوصل إلى أن استخدام الضرب والصفع للصبيان والشتم كانت لأخطاء في القراءة والسلوك المزعج (الآبي، 2003م، ص 434).

يقول ابن الجزار القيرواني (1984) "إن كان الصبي طبيعته جيدة ، أعني أن يكون مطبوعا على الحياء وحب الكرامة والألفة محبا للصدق، فإن تأديبه يكون سهلا، وذلك أن المدح والذم يبلغان منه عند الإحسان أو الإساءة ما لا تبلغه العقوبة من غيره فإن [كان] الصبي قليل الحياء مستخفا للكرامة قليل الألفة محبا للكذب عسر تأديبا ولا بد لمن كان كذلك من إرغاب وتخويف – عند الإساءة ثم يحقق ذلك بالضرب إذا لم ينجح التخويف" (ص 116).

وننتقل إلى ابن سينا الذي يعد أبرز الأطباء ومن أشهر فلاسفة المشرق العربي (العراقي، 2002م، ص 105) وتناول قضية عقاب الطفل (النقيب، 2002م، ص 163، النقيب، 1994م، ج1، ص 44، الهنيدي، 2005م، ص 165) وخلاصة قوله "فينبغي لغنم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق، وينكب عنه معايب العادات بالترهيب والترغيب، والإيناس والإيحاش، وبالإعراض والإقبال، وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ما كان كافياً فإن احتاج إلى الاستعانة باليد لم يحجم عنه. وليكن أول الضرب قليلاً مُوجعاً كما أشار به الحكماء قبل، بعد الإرهاب الشَّديد وبعد إعداد الشُّفعاء فإنَّ الضَّربة الأولى إذا كانت موجعة ساء ظن الصبي بما بعدها، واشتد منها خوفه، وإذا كانت الأولى خفيفة غير مؤلمة حسُن ظنّه بالباقي، فلم يحفل به" (ملك، والكندري، 2006م، ص 119).

أشار ابن خلدون (2003م) إلى أثر العقاب البدني الشديد وعواقبه النفسية والسياسية في قوله "الشدة على المتعلمين مضرة بهم. وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله وصار عيالا على غيره في ذلك بل، وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف " (ج1، ص 549، عبدالأمير، 1991م، ص 104، 253). والحق أن ابن خلدون تعمق في فلسفة التاريخ وعلم الاجتماع "علم العمران" (حيدر، 2009م، ص 41) ومن منطلقات هذين العلمين استنبط ابن خلدون ما سبق إيراده.



يقول سعيد إسماعيل علي (2009م) معلقا على كلام ابن خلدون في أن الشدة بالمتعلمين مضرة بهم "ولعمري فإن هذا المبدأ هو أكثر ما تفتقده التربية المعاصرة في الكثرة الغالبة من الدول الإسلامية، مما يؤكد لنا أن هذا التخلف الفاضح الذي تعيشه هذه الشعوب –أيامنا هذه– يرجع في جزء كبير منه إلى أن أبناءها يتربون تربية مقهورين لا تربية أحرار ومن العسير على شخصية نُشئت على العبودية أن تبدع وتبتكر" (ص 117).

وكتب محمد رشيد رضا في مجلة المنار "إن تربية الأطفال يُختار فيها اللين على القسوة ويغلب الترغيب على الترهيب. خلافًا لجماهير الشرقيين الذين لا يفهمون من تربية الطفل إلا شفاء الغيظ بنهره وسبه وإهانته وضربه كلما عمل عملاً لا يرضى به أبواه أو أستاذه أو غيرهما من الأولياء والقُوَّام. وجدير بمن يسلك هذا المسلك في تربية أولاده أن يعتقد أن التربية لا تنفع ولكن قد تضر ؛ لأن هذه المعاملة – معاملة الغلظة والإهانة – تُفسد الأخلاق وتسيء الأعمال . ولا أذم هذا لأنني أستحسن ما يقابله عند الأغنياء والمترفين من قومنا الذين يرخون لأولادهم العنان كلا ، إن هذا شر من ذاك وليس هو مرادنا باللين الممدوح . والحق في الاعتدال وهو المطلوب في كل حال" (ج2، 177، باختصار) .

وكتب محمد رشيد رضا عن مَضَار الْغِلْظَةِ فِي التَّرْبِيَة في مجلة المنار فقال "إن مَن يُربي ولده ، أو تلميذه بالغلظة والخشونة ، ويعامله بالقسوة والإهانة يطبع في نفسه أخلاقًا فاسدة ، وسجايا رديئة ؛ تكون سبب شقائه في أحواله وعلة خذلانه في أعماله". ونختصر ما أوجزه رضا في *مجلة المنار* عن مَضَارّ الْغِلْظَةِ في تعليم وتربية الأطفال في عشرين آفة تقريبا وهي كالآتي: بُغض الوالد المربي ونحوه، الظلم عند القدرة ، والتحكم بالغير عند الإمكان ، والانتقام لمجرد شفاء الغيظ، الكذب، المكر والحِيَل، الذلة والمهانة، الغِلْظة والقسوة، الرضا بالضَّيم وهضم الحقوق، عدم الرضا بالحق طوعًا، الخيانة، الحقد، الحسد، الوقاحة والتهتُّك، الهمة المتدنية، ضعف الإرادة، فَقْدُ الاستقلال الشخصي، فقد الاستقلال الفكري والعقلي، فقد الحرية في القول والعمل، الدناءة، اللؤم، كُفر النعمة (ج2، 299، باختصار وتصرف يسير).

العقاب البدني بين المنع والتأييد

قضية ضرب الصغار قضية شائكة تضاربت بشأنها الآراء لا سيما في الوقت الحاضر.

كثيرة هي الدراسات التخصصية الطبية والتربوية والنفسية والقانونية التي تؤيد أو تعارض أو تقلل من ضرب الأطفال في حال الضرورة (Morgan & Jenson، 1988،455) فالقضية إلى الآن من القضايا المجتمعية غير المحسومة ونهايتها طريق مسدود (Diller، 2008،42) والأمر نفسه يمتد فنجده بين الآباء فمنهم المؤيد ومنهم الرافض (Henderson، 2008, P 140). وفي دولة عربية وجد الباحثون أن51 % من الأطفال يتعرضون لصور من الإيذاء وفي دول الخليج العربي أشارت دراسة إلى أن 51% من



الأمهات يؤمن بأهمية التربية التسلطية و41 % منهن يشدن باللجوء للعقاب البدني (السورطي، 2009م، ص 11، 12). وفي دراسة للكندري وآخرون (2009م) كان من نتائجها أن أكثر المعلمين يتفقون على أن "التدرج في العقاب أمر مطلوب" حيث حصل على أعلى متوسط حسابي (4.38) ووافقت العينة على إمكانية استخدام العقاب البدني بمتوسط حسابي (3.91) وجاء معه بنفس المتوسط أن "الضرب آخر الدواء" بمتوسط حسابي (3.91) مما يدل على عدم إقناع المعلمين بالقوانين المدرسية التي تمنع العقاب. وهكذا غدت القضية قضية عصرية ذات جذور تاريخية.

المؤيدون

يتفق علماء التربية الإسلامية على أن الرفق أساس التربية وأن العقاب "من المبادئ التربوية للمتعلم" (الزحيلي، 22005م، ص 273، الجهضمي، 2003م، ج1، ص 243، الديهي، 2003م، ص 227، الحازمي، 2005م، ص 406)، فالمعلم يجب أن يكون على جانب كبير من السماحة واليسر والبشر ليحبب العلم إلى نفوس المتلقين كما أن الصبر والاحتمال شيمة المربي (القاضي، 1996م، ص 124). قال النووي (1994م) في صفة المعلم "وينبغي أن يُرفق بالذين يقرؤون عليه، ويرحب بهم، ويُحسن إليهم بحسب حاله وحالهم ويبذل لهم النَّصيحة ما استطاع، وأن يكون سمحاً بتعليمهم برفق وتلطف، ويحرضهم على التعلم، ويتألفهم عليه ويحنو عليهم، ويعتني بمصالحهم كاعتنائه بمصالح نفسه وولده ويجري المتعلم منه مجرى ولده في الشفقة عليه والاهتمام بمصالحه، والصبر على جفائه وسوء أدبه، ويعذره في قلة أدبه في بعض الأحيان ويعرفه قبح ذلك؛ بتلطفٍ لئلا يعود إلى مثله (بتصرف). وفي حال ضرب الطفل فيجب أن لا يكون ضربا مبرحا. الضرب المبرح هو ضرب يخشى منه ضرر نفسي أو تلف عضو من أعضاء الجسد (الهيتمي، 1987م، ص 72).

ويقرن العلماء بين الرفق والحزم شريطة أن لا يبالغ بالعقاب. يرى ابن سحنون أن لا يزيد المعلم في ضربه للصبي على ثلاثة أسواط (بركات مراد، 2003م، ص 92، يحي حسن علي مراد، 2003م، ص 158، الرشدان، 2004م، ص 283) ويتفق ابن الحاج مع ابن سحنون والقابسي في هذا الأمر (الجميل، 1999م، ص 33، التليسي، 2003م، ص 377). "وَالضَّرْبُ لِلتَّأْدِيبِ مِنْ أَنْفَعِ الْمَنَافِعِ فِي حَقِّ الصَّبِيِّ كَمَا قِيلَ: أَدِّبْ بَنِيك إذَا مَا اسْتَوْجَبُوا أَدَبًا فَالضَّرْبُ أَنْفَعُ أَحْيَانًا مِنْ النَّدَمِ" (البزدوي، بدون تاريخ) والضرب المعتدل آخر وسيلة لتصويب الأخطاء. وقال ابن سحنون (2009م) "وإذا ضرب المعلم الصبي بما يجوز له أن يضربه ، إذا كان مثله يقوى على مثل ذلك: فمات ، أو أصابه منه بلاء ؛ لم يكن على المعلم شيء غير الكفارة إن مات" (ص 152).



وكان الصحابة رضوان الله عليهم يهتمون باللغة ويضربون أبناءهم على اللحن في القول (الجهني، 1425هـ، ج1، ص 155). "كان عمر بن عبد العزيز يكتب إلى الأمصار: « لا يقرن المعلم فوق ثلاث فإنها مخافة للغلام» (ابن أبي الدنيا، بدون تاريخ، آل حمدان، 2009م، ص 654).

قال السيد سابق (2000 م) في *فقه السنة* يجوز للمعلم تأديب الصبيان ... ولا ضمان في التعزير بشرط ألا يسرف (ج2، ص 395) وعلى الطفل أن يتحمل الضرب وينتفع به (العثيمين، 2008م، 476، 487، ابن خزيمة، 1997م، 15). قال ابن كثير كان أبو محمد العكبري له سوط معلق في منزله، فإذا سئل عن ذلك قال: ليرهب العيال منه. لقد أجاز بعض المربين الضرب في الحالات الطارئة كي لا يعتاد عليه الطفل (الشربيني، صادق، 2000م، ص 260، عبدالله ، 2008م، ج3 ص 1299، الشريف، 2006م، ص 94، الخليوي، 2009م، ص 13، الصالحي وعبيد، 2005م، ص 174) وفي حال الاضطرار وضع المربون أكثر من عشرين نصيحة لاستخدام الضرب في تقويم الطفل (مرسي، 2008م، ج1، ص 113) ويطالب بعضهم بتعليق مثل تلك النصائح على الحائط وبصورة مكبرة ليتذكرها الوالدان (الشاش، 2007م).

ومما انتهت إليهِ إحدى الدراسات "أن غالبيةَ الذين تمَّ استطلاعُ آرائِهم يُؤَيدونَ ضرْبَ المتعلمينَ وبخاصةٍ في حالةِ الإهمالِ الدراسي المتعمد ، أو الإخلالِ بالعُرُفِ العام ، أو تجاوزُ الأخلاقِ الحميدةِ بشرطِ أن يكون الضربُ غيرَ مهينٍ وغيرَ مبرِّحٍ ، أما في حالةِ الضعفِ في التحصيلِ، فليس الضربُ مستحباً. ما أجملَ أن تكونَ عصا المعلمِ كعصا موسى عليه الصلاةِ والسلامِ ... أما أن تعلوَ أصواتٌ تنادي بسقوطِ عصا المعلم "موسى" إنما هي أصواتٌ تنادي بسقوطِ التربيةِ ، فهل للتربيةِ من أنصار؟!" (مقبل، 2008م).

وهكذا يرى للأسف عدد غير قليل من الباحثين المعاصرين أن تعليق أو إظهار السوط أو العصا أو الدِّرة وأداة العقاب أمر مستحسن كدرجة من درجات العقاب ويستشهدون بالحديث النبوي "علقوا السوط حيث يراه أهل البيت فإنه أدب لهم" (الشريف، 2006م، ص 95، عبدالعظيم، 2005م، ص 92) وهكذا ينصح هؤلاء بأهمية رؤية الأطفال للسوط بقصد الخوف منه (سويد، 2006م، ص 191، المصري، 2006م، ص 884، الشحود، 2009م) وكتب أحدهم عن تعليق العصا فقال "يستحب للمربي أبا كان أو مدرسا أن يعلق السوط ليراه الأولاد فينزجروا" (المصري، 2008م، ص 470) ويرى هذا الفريق أن رؤية الطفل للسوط وشد الأذن من أساسيات التأديب (السيد، 2008م، ص 88). ومن الأشياء التي يجب مراعاتها إذا اضطر المعلم للعقاب "إظهار العصا للطفل دائما حتى يهابها" (المصري، وعمارة، 2008م، ص



295، 398). وقال الفقي (2001م) "يستحب للمربي أن يعلق السوط على الجدار أو الحائط ليراه الأولاد فينزجروا ويحرصوا على عدم فعل الأخطاء" (ص 108). وفي دراسة ميدانية وافق 41% من العينة على أنه ينبغي وضع العصا حيث يراها الأطفال (عشوى، 2003م، ص 31).

للأسف أصبحنا ندرس طلبة التربية في جامعاتنا أن "كثير من الأطفال يردعهم رؤية السوط وأداة العقوبة ، فمجرد إظهارها لهم يسارعون إلى الإلتزام وتصحيح الأخطاء" (عمر، 2007م، ص 171). وكانت المرأة المسلمة تستعين بالسوط لأداء مهامها في الإرشاد من مثل سَمْرَاء بِنْتُ نَهِيكٍ "تُؤَدِّبُ النَّاسَ، وَتَأْمُرُ بِالْمَعْرُوفِ، وَتَنْهَى عَنِ الْمُنْكَرِ" (الأصبهاني، 2002م) وكانت سَمْرَاءُ قد أدركت النبي صلى الله عليه وسلم بيدها سوط تؤدب الناس (الخلال، بدون تاريخ). يعلق الصاوي (1999 م، ص 277) على الحديث النبوي بإظهار السوط بقوله "غير أننا نفضل بناء الشخصية السوية التي تعتز بكرامتها ويكفيها الزجر".

هكذا يقوم بعض المربين والباحثين بنشر ثقافة السوط وشد الأذن أخذا بظاهر الأحاديث ودون تأويل سليم لمقاصدها ويعرضونها كأصول تربوية لتأديب الأطفال. إن تلك الآراء غاية في الخطورة وخطوة نحو هدم كيان نفسية الأطفال بل هي آراء تشوه التربية الإسلامية ولا تشرحها. إن السوط في التربية رمز التسلط والخنوع ولا حاجة لتبرير عادات سائدة بحجج دينية!! إن بعض القيم التي نحسبها من يقينيات الدين هي إلى الفكر اليوناني أقرب وآن لنا الاشتغال في فقه المقاربات والمقارنات لفحص القطعيات التي طالما اعتقد البعض أنها من القضايا المجمع عليها.

ولقد أجاد بعض المؤلفين عندما ذكر في مرجعه الشامل للدراسة في الخارج أن يذكر الطلبة العرب بثقافة العصر حول ما نحن بصدده. قال المؤلف "وإذا كنت متزوجا ولديك أطفال فلا يجوز لك ضربهم حسب قوانين كثير من دول الدراسة، والتي يعد الضرب فيها اعتداء جسديا له آثار نفسية واجتماعية سلبية، ولا بد من محاولة حل جميع المشكلات بدون اللجوء إلى الضرب والذي يعاقب عليه بعقوبات شديدة تصل إلى السجن وقد يأمر القاضي بنقل الأطفال إلى مدرسة أو دار اجتماعية لكي يتلقوا الرعاية على نفقة الدولة لفترة معينة" (طالب، 2007م، ص 198).

والحق أن السوط والعصا من أدوات التسلط ويمكن الاستغناء عنهما تماما بل ينبغي ذلك وعلينا أن لا نأخذ الأحاديث النبوية بحرفيتها وعلينا أن نضعها في السياق التربوي العام.

ومن النصائح المؤكدة تجنب ضرب الوجه والرأس (عبدوني، 2005م، 98) فقد جاء في صحيح *مسلم بشرح النووي* أن الوجه كما قال العلماء "لطيف يجمع المحاسن، وأعضاؤه نفيسة لطيفة وأكثر الإدراك بها، فقد يبطلها ضرب الوجه، وقد ينقصها، وقد يشوه الوجه، والشين فيه فاحش لأنه بارز ظاهر لا يمكن ستره، ومتى ضربه لا يسلم من شين غالباً، ويدخل في النهي إذا ضرب زوجته، أو ولده، أو عبده ضرب تأديب



فليجتنب الوجه". أقر العلماء الضرب وحذروا ضرب الصبي على رأسه (عبدالمنعم، 2008م، ج1، ص 202) وتحدثوا عن الصفع: الضرب على القفا (ابن نجيم، بدون تاريخ).

يستند المؤيدون للعقاب البدني في أضيق الظروف ووفق شروط صارمة على الحديث النبوي الذي قال فيه رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: "مُرُوا أَوْلاَدَكُم بالصّلاَةِ وَهُمْ أَبْنَاءُ سَبْع سِنِينَ وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا وَهُمْ أَبْنَاءُ عَشْر سِنينَ، وَفَرِّقُوا بَيْنَهُمْ في المضَاجِعِ" (رواه الترمذي، انظر الصيرفي، 2005م، ص 91)[1]. ورد الحديث بعدة طرق في بعضها ضعف (انظر: ابن أبي الدنيا، بدون تاريخ، ص 74).

"ليس هناك خلاف حول موضوع العقاب البدني، بين علماء التربية المسلمين القدامى والمعاصرين وحينما تتعالى أصوات بعض المربين المحدثين في بلاد المسلمين بإلغاء العقاب البدني في المدارس، فإن ذلك يدل بوضوح على التأثر بالفكر التربوي الغربي وعدم الانطلاق من خلال مصادر التربية الإسلامية " (أبو دف ، 1999م، ص 158). وعلى نفس الشاكلة يقول الحمال (2008م) "هناك أصوات تنادي حاليا بمنع الضرب لما فيه من إهدار لآدمية الطالب وما يسببه له من خبرات مؤلمة فإن هذه الدعوة تخالف ما نادت به التربية الإسلامية فإلغاء العقاب يسمح بنمو السلوكيات غير المرغوب فيها" والعقاب مطلوب بشرط عدم إيذاء الطالب أو تنفيره من طلب العلم (ص 163).

وكان من هدي من سلف التأديب بالعصا عند الضرورة وَبِهَذَا جَرَى الْعَمَلُ وَهُوَ الْحَقُّ وكما قال محمد الخراشي (بدون تاريخ) في *منح الجليل شرح مختصر خليل* "وَيَكُونُ الْمُعَلِّمُ مَعَهُمْ مَهِيبًا لا فِي عُنْفٍ لا يَكُونُ عَبُوسًا مُغْضَبًا وَلا مُنْبَسِطًا مُرْفَقًا بِالصِّبْيَانِ دُونَ لِينٍ. وَعَلَيْهِ أَنْ يَزْجُرَ الْمُتَخَاذِلَ فِي حِفْظِهِ أَوْ صَنِفَةِ كُتُبِهِ بِالْوَعِيدِ وَالتَّقْرِيعِ لا بِالشَّتْمِ كَيَا قِرْدُ، فَإِنْ لَمْ يُفْدِ الْقَوْلُ انْتَقَلَ لِلضَّرْبِ بِسَوْطٍ مِنْ وَاحِدٍ إلَى ثَلاثَةٍ ضَرْبَ إيلامٍ فَقَطْ دُونَ تَأْثِيرٍ فِي الْعُضْوِ، فَإِنْ لَمْ يُفِدْ زَادَ إلَى عَشْرٍ. وَمَنْ نَاهَزَ الْحُلُمَ وَغَلُظَ خُلُقُهُ وَلَمْ تَرْعُهُ الْعَشْرُ فَلا بَأْسَ بِالزِّيَادَةِ عَلَيْهِ. والصَّوَابُ اعْتِبَارُ حَالِ الصِّبْيَانِ. شَاهَدْت غَيْرَ وَاحِدٍ مِنْ مُعَلِّمِينَا الصُّلَحَاءِ يَضْرِبُ الصَّبِيُّ نَحْوَ الْعِشْرِينَ وَأَزْيَدَ، وَكَانَ مُعَلِّمُنَا يَضْرِبُ مَنْ عَظُمَ جُرْمُهُ بِالْعِصِيِّ فِي سَطْحِ أَسْفَلَ رِجْلَيْهِ الْعِشْرِينَ وَأَكْثَرَ" (ج3، ص 734، باختصار). وأشار المؤلف إلى موقف قال فيه "ضَرَبَ مُعَلِّمٌ صَبِيًّا بِالسوْطِ فِي رِجْلِهِ لِقِلَّةِ حِفْظِهِ

[1] وأخرجه ابن أبي شيبة وأبو داود والترمذي وحسنه والحاكم وصححه (*الدر المنثور في التفسير بالمأثور* للإمام جلال الدين السيوطي). وصححه السيوطي في *الجامع الصغير* وقال النووي في *رياض الصالحين* حديث حسن رواه أبو داود بإسناد حسن وقال الألباني (1986م) حديث حسن (ج2، ص 1022) وقال العسيوي (1982م) حديث حسن صحيح (ص 315). وهناك رأي آخر في صحة الحديث نفسه نجده في *كشف الخفاء* للإمام العجلوني. وضعف الحديث أيضا حسان عبدالمنان (2003م) محقق كتاب *تحفة المودود في أحكام المولود* للإمام ابن قيم الجوزية (ص 195).



فَحَدَثَتْ بِرِجْلِهِ مِنْ ضَرْبِهِ قُرْحَةٌ صَارَتْ نَاصُولا يَشُك فِي مَوْتِهِ بِهِ. "عن عبد الله بن عمر قال : لا تضرب خادمك واضرب امرأتك وولدك" (ابن أبي شيبة، بدون تاريخ، ج6، ص 106).

إن "ما ذهب إليه بعض المتأخرين ممن يدّعون أنهم أصحاب تربية من أن الصغار لا يضربون في المدارس إذا أهملوا ، ففي هذا الحديث الرد عليهم، وهو دليل على بطلان فكرتهم ، وأنها غير صحيحة؛ لأن بعض الصغار لا ينفعهم الكلام في الغالب، لكن الضرب ينفعهم أكثر، فلو أنهم تركوا بدون ضرب؛ لضيّعوا الواجب عليهم ، وفرّطوا في الدروس وأهملوا، فلابد من ضربهم ليعتادوا النظام، وإلا لصارت المسألة فوضى. إلا أنه كما قلنا لابد أن يكون الضرب للتأديب لا للإيلام ، فيضرب ضرباً يليق بحاله، ضرباً غير مبرح، لا يفعل كما يفعل بعض المعلمين في الزمن السابق؛ يضرب الضرب العظيم الموجع، ولا يهمل كما يدعي هؤلاء المربون الذين هم من أبعد الناس عن التربية، لا يقال لهم شيء؛ لأن الصبي لا يمتثل ولا يعرف، لكن الضرب يؤدبه" (ابن عثيمين، ج2، ص 107، باختصار).

وعندما نتجه نحو التاريخ الإنساني نلاحظ أن "المعلم الذي يستخدم الأساليب القاسية في التعليم يعد معلماً جيداً" في الحضارة الرومانية (السيد، 2005م). إن الاطلاع على تاريخ التربية العام في حضارات الشرق الأدنى القديم كالمصرية واليهودية والفارسية يكشف لنا التوجه التربوي القديم نحو أهمية استخدام العقاب البدني (مجدي يونس، 2005م، ص 78) فنجد في الأمثال المصرية "إن للصغير أذنا على ظهره، لا يسمع حتى يضرب. وقال أحد الطلاب إن عظامه من كثرة الضرب قد سحقت كما لو كانت عظام حمار". ومن الأمثال اليهودية "اضرب الطفل بيد ولاطفه بكلتا اليدين". "من أحب تلميذه عاقبه" (الكبيسي وقمبر، 2001، ص 111). ومن وصية أفلاطون في تأديب الأحداث "ولا يكن تقويمكم لهم وضربكم إياهم على غضب" (النجار والزربيي، ص 356). وهكذا فإن الفكر التربوي عند جميع الأمم استخدم أسلوب العقاب البدني في التأديب (شيحة، 2006م، ص 98، 133، 167). ولا ريب أن بعض علماء التربية الإسلامية في السابق قد تأثر بمعطيات ومرئيات ذلك الفكر اليوناني وغيره وذلك في التعامل مع الصبي من جهة والمرأة من جهة أخرى.

ورد عن الحضارات السابقة في حكمهم التربوية وصايا صريحة بالضرب للتأديب كما قال أحيقار في نصيحته لأبن أخته نادن (انظر، اليماني، 2009م، ص 171) وذلك في القرن السابع قبل الميلاد "إنك اذا علّمت ابنك وأدّبته ووضعت قيداً في رجله فإنه ينجح. لا تمنع العصا عن ابنك. إن كنت لا تستطيع أن تمنع ابنك عن الشر فلا تمنع عنه العصا. يا بني، إذا أدبتك بالعصا فلن تموت، ولكن إذا تركت لك العنان فإنك لن تعيش... يابني لا تحرم ابنك من الضرب (التأديب) لأن الضرب للصبي كالسماد للبستان، وكاللجام



للبهائم، وكالقيد في رجل الحمار . يابني أخضع ابنك مادام صغيراً قبل أن يفوقك قوة ويتمرد عليك فتجل في مساوئه. يا بني، إنه خير لك أن يضربك العاقل ضربات عديدة من أن يعطر جسمك الجاهل بالعطر".

المانعون

يمكن الاستغناء عن الضرب بل الأفضل والأوجب الابتعاد عنه في عملية توجيه سلوك الأطفال وآن الأوان لتجديد الخطاب التربوي المعاصر.

قال ابن منظور في *لسان العرب* "وفي الحديث عن النبي –صلى الله عليه وسلم– أَنه قال لرجُلٍ: ((لا تَرْفَعْ عَصاكَ عن أَهْلِكَ)). أَي: لا تَدَعْ تَأْديبَهُم وجَمْعَهُم على طاعَةِ الله تعالى؛ لم يُرِدِ العَصا التي يُضْرَبُ بها ولا أَمَر أَحَداً قطُّ بذلك، ولم يُرِدِ الضَّرْبَ بالعَصا، ولكنه أَراد الأَدَبَ وجَعَلَه مَثَلاً يعني: لا تَغْفُلْ عن أَدَبِهم ومَنْعِهم من الفَساد". وَمِنْ ثَمَّ قَالَ الشَّافِعِيُّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ : تَرْكُ الضَّرْبِ بِالْكُلِّيَّةِ أَفْضَلُ (الهيتمي). وورد في *نيل الأوطار* للشوكاني "فَإِنْ اكْتَفَى بِالتَّهْدِيدِ وَنَحْوِهِ كَانَ أَفْضَلَ". وذكر الآبادي (بدون تاريخ، ج6، ص 183) عن بعض العلماء خيار الرجال مع النساء "من لا يضربهن ... وترك الضرب أفضل وأجمل" (الصالحي، ملك، 2007م، ص 53-54، باختصار، القاري، 1997م، ج6، ص 400). وعند الشافعية لا يجوز للمعلم الضرب إلا بعد موافقة ولي الأمر (الهيتمي، 1987م، ص 70).

يقول جودة سعيد عن استثمار طاقات الأطفال: لا زلنا نردد مقولة "إن العصا من الجنة" وكانت قبل ذلك "اللحم لك (للمعلم) والعظم لنا (للأهالي) كيف لم ننتبه إلى أننا نمسخ حياة هذا الطفل المسكين؟ كيف نوحي إليه بأن المعرفة لا تأتي إلا بالعصا والسوط؟ كيف نشوه استعداداتنا؟ كيف نؤسس الكراهية والإكراه في حياتنا من أول لحظة؟ ونقمع حب العلم والاكتشاف (سعيد، 2001م، ص 125). تقريبا في عمر 2-3 سنوات تتطور مشاعر الطفل وتنمو مشاعر الكرامة الفردية ويقاوم أي محاولة تخدش ذاته من طرف الكبار وغيرهم وكلما ازداد عقابه أصبح أكثر عنادا (محمد يونس، 2005 م، ص 105)

هل الضرب أو العقاب البدني بشكل عام يغير سلوك الطفل؟ أجاب جمال الخطيب عن هذا السؤال المهم بقوله "كثير من المفاهيم الخاطئة تقول إن تعديل السلوك قد يكون بالعقاب البدني أو الضرب وهذا ليس من تعديل السلوك بشيء وهو غير صحيح كمفهوم ونستطيع تغيير هؤلاء الأطفال بأساليب إيجابية وإنسانية ومتحضرة فالهدف ليس العقاب بحد ذاته ولكن أن لا يقوم الطفل بالخطأ وأن أساعده على أن يتوقف عن السلوك بأساليب ليس لها أي علاقة بالضرب" (يوسف، 2006م، باختصار).



"يقول الأستاذ حسن عشماوي في كتابه « كيف نربي أبناءنا » : " العصا وجارح القول لا يخلقان إنسانا صالحا أبدا.. قد يخلقان قردا مدربا تبدو على حركاته وسكناته مظاهر الأدب، ولكننا نريد أولادنا بشرا لا قرودا"، "مجرم كل مرب يضرب الولد، أبا كان أو معلما، مجرم من ناحيتين: كل ضربة تنزل بجسم الصغير، في البيت أو المدرسة تعد انتهاكا لكرامة الإنسان. كل ضربة تنزل بجسم الصغير، تغرس فيه روح الذل والخنوع، أو روح الثورة والإجرام، حسب رد فعله الفطري" (بوهو، بدون تاريخ، زيعور، 2006م).

وفي كتابه *موسوعة التدريس* تناول مجدي عزيز إبراهيم (ج3، ص 1165) موضوع ضرب الأطفال والعقاب البدني للتلاميذ وأشار إلى أن "ضرب الأطفال وصفعهم وإهانتهم، أو حتى الصياح فيهم من شأنه أن يغير شكل وبناء أدمغتهم بشكل بارز ودائم ، بحيث يؤدي إلى مشكلات سلوكية طويلة الأمد". نشرت جامعة هارفرد (Harvard) أن الكثير من الأمراض النفسية عند الأطفال هي سلوكيات مكتسبة ناتجة عن مواقف سلبية قاسية مما يؤكد على أن انتهاك حقوق الطفل من أخطر القضايا التي تسحق كيان الطفل وتستحق الدراسة. إن خوف الطفل الشديد قد يسبب مع الوقت تغيرات دائمة وضارة لتركيب المخ ومن ثم تقود إلى مشكلات سلوكية (Cromie،2003).

إن مخ الطفل يتشكل حسب نوع الخبرة التي يتعرض لها وأن الخبرات غير السارة تشكل المخ بطريقة مختلفة. فالإساءة اللفظية مثلا تسبب تغيرات دائمة في المخ. إن أثر هذه الخبرات لا ينتهي بمجرد أن نتجاهلها ونخفيها في حياتنا العادية" (انظر الكندري، 2005م، ص 68). "توصلت الأبحاث العلمية إلى أن ضرب الآباء لأبنائهم وتعنيفهم المستمر لهم يربي عقد نفسية لدى الأبناء بل ويزيد من العنف الأسري إلى أن يتفاقم ويمثل مشكلة من الصعب مواجهتها مما يهدد أمن المجتمع" (بهبهاني، 2008م، باختصار) .

يكشف الواقع العربي المعاش عن ثقافة قلقة وشائعة إذ أن الضرب عموما إهانة بشرية مرفوضة شرعا وكل ما ورد في هذا الباب يجب أن يفسر على سبيل الاستياء والغضب (قمبر، 2002م، ص 287، 298). يرى بعض الباحثين الشرعيين عدم صحة الأحاديث المنسوبة للرسول صلى الله عليه وسلم والتي تتحدث عن ضرب الأطفال، مؤكدا أن بعض هذه الأحاديث – وإن وجدت– فهي لا تدل على الإيذاء. والعقاب ليس أصلاً في التربية الإسلامية والاجتماعية، وإنما هو استثناء (انظر، الناجي، 2009م).

ومن المرويات في كتب التفسير سلمت "أم عيسى عليها السلام عيسى إلى الكتاب فقالت للمعلم: أدفعه إليك على أن لا تضربه" (الرازي، بدون تاريخ، ج21، ص 537). وروي أنَّ رسولَ الله صلى الله



عليه وسلّم وهبَ لعليٍّ غُلاماً، فقال: «لا تضربْهُ فإني نُهيتُ عنْ ضربِ أهلِ الصَّلاةِ، وقد رأيتُه يُصلِّي» (التبريزي، 1991م، ج2، ص 264).

وكان تجنب ضرب الطفل في الأخطاء غير المتعمدة هو الأصل. قال أحد العلماء "جالست العلاء بن عبد الجبار وكنت صبياً كنت أزاحمهم بركبتي لقربي منهم فقربت من العلاء وفي يدي محبرة قد لزقت وأسّ المحبرة بالحبر وعلى العلاء ثياب بياض دقاق ذات ثمن كبير وكان من أحسن الناس لبساً قال: فجذبت المحبرة فاندثق عامّة ذلك الحبر على ثوبه ووجهه ولحيته، قال: فأخرجني عمّي من مجلسه بأذني، فقال العلاء: لا تضربه فإنه لم يتعمّده" (السمعاني، بدون تاريخ، ص 111).

طالب الكواكبي (1270 هـ - 1320 = 1854 – 1902 م) المعلمين باستخدام أسلوب التشويق سبيلا للإقناع والاقتناع وأكد على أنه خير من الترغيب فضلا عن الترهيب، والمعاقبة في نظره قلما يفيد في زجر النفس إن لم يتحرك الباحث الداخلي والهاجس النفسي. الترغيب خير زاجر وكما قال الشاعر:

لَنْ تَرْجِعَ الأَنْفُسُ عن غَيها حتى يُرى منها لها زاجر

ولأن الكواكبي حارب الاستبداد فإن طالب بالإصلاح والتربية والتنوير في التعليم عبر إيجاد شوق للترقي في نفوس الناشئة (عمارة، 2007م، ص 150). **"لا تسرد على مسامعنا أسماء الحكماء الذين حبذوا العصا، إنهم تكلموا عن الإنسان العبد، لا عن الإنسان الحر"** (زيعور، 2006، ص 291).

يرى عيسى الشماس (2004م) في كتابه *موسوعة التربية الأسرية للأطفال* أن " إنّ أي عقاب للأطفال، من أنواع العقاب الجسدي، مرفوض– من حيث المبدأ–كأسلوب تربوي رفضاً قاطعاً، مهما كانت الدواعي لاستخدامه أو ضروراته، كما يتذرّع بعض الوالدين والمربّين.. لأنّ هذا النوع من العقاب قد أثبت فشله تماماً، في معالجة الكثير من المواقف السلوكيّة غير السوية، عند الأطفال، الصغار منهم والكبار. يقول علماء التربية في معالجة سلوكات الأطفال المنحرفة وأعمالهم غير المقبولة، إنّ الثناء أفضل من التأنيب، والتأنيب أفضل من العقاب.. والعقاب أفضل من التجاهل.. وهذا يعني أنّ العقاب يأتي في المرتبة الأخيرة في معالجة تصرّفات الطفل غير السويّة. ولكن إذا كان العقاب الجسدي مرفوضاً، شكلاً وممارسة، فأي عقاب إذن يمكن أن يكون فاعلاً ومجدياً في التعامل من أجل ضبط سلوكات بعض الأطفال؟ يتّفق الباحثون التربويّون والنفسيّون معاً، على أنّ العقاب المعنوي هو أفضل من العقاب الجسدي، وأكثر نجاعة في معالجة سلوكات الطفل غير المقبولة، كحرمان الطفل مثلاً–وإن كان بصورة مؤقّتة– من لعبة يحبّها، أو من حاجة يريد الحصول عليها، أو من طلب يرغب في تلبيته، أو من مكان يريد الذهاب إليه، كالحديقة أو الملعب أو النادي.. وغيرها من الأمور التي يقدّرها الوالدان بدقّة وموضوعية، على أن يترافق هذا الحرمان بالتوجيه والإرشاد من قبلهما، لكي



يقتنع الطفل به دون أن يترك أي أثر سلبي في نفسه، وبحيث يدرك الطفل أنّ الحرمان الذي فرضه الوالدان بحقّه، بقدر الفعل غير اللائق الذي قام به. ولا ينسى الآباء والأمهات، أن تعويد الطفل على الأسلوب المناسب للتعامل معه وتقويم سلوكياتة وتصويبها، أو تعزيزها، ومنذ المراحل المبكرة، حيث يتمّ ذلك من خلال المناقشة والتبرير، والإقناع والحزم، والتوافق بين الوالدين" (ص 178).

الرأي الراجح

إذا قبلنا بضرب الأطفال للتأديب سنكون غالبا – حسب الكثير من كتب السلف– قد قبلنا بضرب المرأة للأمر ذاته وبنفس الحجج النقلية والعقلية، والأمر نفسه للمعلم ذاته في حال تقصيره وتكون لغة العصا لغة الحوار مجتمعيا في إطار "آخر دواء الكي" لا سيما للحاكم الذي يجلد ويضرب قاصدا تأديب رعيته وكذلك ستظهر عصا المحتسب وسوط الآمر بالمعروف في أسواقنا كما كان الأمر في السابق. إن ما ينسحب على الصغير سينسحب على الكبير والتاريخ خير شاهد. إن إرهاب الشعوب بلاء قديم يفسد التعليم ويعيق التفكير وله إسقاطاته السياسية العميقة في مسالك الضمير الفردي والجمعي.

إن العقاب البدني ليس بمحفز جيد لفاعلية الأفراد، ولقد نمت التوجهات التربوية المعاصرة مؤيدة لهذا التوجه، بل حتى في حقل القيادة نجد روادها ينتقدون أسلوب العصا؛ لأنه حافز منفر وقليل النفع. يوضح الشكل التالي لستيفن كوفي (2006م، ص 341) نقده اللاذع للعقاب وطريقة العصا والجزرة:

النظرية	أسلوب العصا والجزرة – نظرية جاكاس– هو أفضل طريقة لتحفيز الآخرين (منظور قديم).
الواقع	أسلوب العصا والجزرة في التحفيز ينطبق على الحيوانات، أما الناس فلديهم القدرة على الاختيار. يمكنك أن تشتري ظهر إنسان لكنك لا تستطيع أن تشتري قلبه أو عقله، يمكن أن تشتري يديه ولكن ليس روحه. (منظور جديد).

إذا اعتاد الوالد والولد على العصا فقدنا الإبداع وزرعنا الإكراه والإجبار ومن شب على شيء شاب عليه. كثير ممن اعتاد ضرب الأطفال لم يستطع التوقف عن تلك العادة عندما يكبر أولاده أثناء وبعد سن المراهقة ... ودفعت الأسرة ثمنا غاليا وهرب الفتى مهاجرا بروحه أو جسده أو الاثنين معا... بسبب عادات قاسية قاصية



يمكن التخلص منها وتحقيق مقاصد الإصلاح بدونها. الأدلة النقلية والعقلية كثيرة للتوصل إلى أنه بالإِمْكَانِ التَّعْلِيمِ بِلا ضَرْبٍ والقضية قضية مبدأ إنساني مع الطفل أم المرأة أم المعلم أم الخادم أم الرعية أم الآخر.

كانت تطبيقات النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بعيدة كل البعد عن توقيع العقوبات المادية في التربية والتعليم فإن كان العقاب البدني المحدود المنضبط سليما وصحيحا فالأسلم والأصح تركه. عَنْ عَائِشَة رضي الله عنها، قَالَتْ: مَا ضَرَبَ رَسُوْلُ اللهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– امْرَأَةً قَطُّ، وَلاَ ضَرَبَ خَادِماً لَهُ قَطُّ". **إنَّ هديه صلى الله عليه وسلم في التربية التَّعْلِيْم يقوم على الحِلم واللُّطف لا اللَّطم والعنف.** في كثير من الأحيان، فإن اللجوء إلى استخدام الضرب من علامات الإفلاس التربوي واليأس البشري وضعف مهارة التواصل وقلما يحل هذا الأسلوب المشكلات بل قد يعقدها ويزيدها انحرافا وإذا نجح أحيانا في الحد منها لساعات معدودة فإن الآثار السلبية ليس من السهل التخلص منها بل قد تلاحق عقل وروح وجسد الطفل طوال حياته المديدة. إن إلغاء توقيع العقوبة البدنية في البيت والمدرسة لا يقصد منه إلغاء سائر أنواع العقاب ... لا شك أن الثواب والعقاب من أسس التربية النفسية السوية والعقاب درجات.

وفي الحديث «اللَّهُمَّ مَنْ وَلِيَ مِنْ أَمْرِ أُمَّتِي شَيْئاً فَشَقَّ عَلَيْهِمْ. فَاشْقُقْ عَلَيْهِ. وَمَنْ وَلِيَ مِنْ أَمْرِ أُمَّتِي شَيْئاً فَرَفَقَ بِهِمْ، فَارْفُقْ بِهِ» وفي حديث آخر «يَا عَائِشَةُ إِنَّ اللّهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ. وَيُعْطِي عَلَى الرِّفْقِ مَا لاَ يُعْطِي عَلَى الْعُنْفِ. وَمَا لاَ يُعْطِي عَلَى مَا سِوَاهُ». (رواهما مسلم)، وفي صحيح مسلم أيضا "إِنَّ اللّهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتاً وَلاَ مُتَعَنِّتاً، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّماً مُيَسِّراً".

وفي صحيح مسلم يصف الصحابي تعليم النبي صلى الله عليه وسلم فيقول مُعَاوِيَة بْنِ الْحَكَمِ السُّلَمِيِّ: مَا رَأَيْتُ مُعَلِّماً قَبْلَهُ وَلاَ بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيماً مِنْهُ، فَوَاللّه مَا كَهَرَنِي وَلاَ ضَرَبَنِي وَلاَ شَتَمَنِي" (انظر النووي، شرح *صحيح مسلم*). وفي الحديث الشريف "علموا ولا تعنفوا ، فإن المعلم خير من المعنف" (الآجري، 2003م، ص 13)، قال الألباني "خلاصة الدرجة: حسن لغيره" رقم الحديث: 211838 (موقع الدرر السنية). وروي عن بعض الصالحين أنه "كره ضرب المعلم الصبيان وقال مستنكرا : « يضرب من لا ذنب له» (ابن أبي الدنيا، بدون تاريخ). وكان سحنون "يقول لمؤدب ابنه: لا تؤدبه إلا بالكلام الطيب والمدح فليس هو ممن يؤدب بالتعنيف والضرب ... فإني أرجو أن يكون نسيج وحده وفريد أهل زمانه" (ابن فرحون، 1996م، ج1، ص 333، القاضي عياض، 1998م، حجازي، 1995م، ص 28) وقد كان سيد زمانه.

"العنف غير وارد في الإسلام على الإطلاق لأن الإسلام دين الرحمة والمحبة والسلام . وهو دين تربوي يستخدم الحجة والدليل والحكمة والموعظة والكلمة الطيبة لإقناع أتباعه وغيرهم بأهدافه، لأنه يدرك تمام الإدراك بأن العنف في التعامل بين الناس هو المدرسة الأولى للإرهاب، فمن يضرب ابنه، أو زوجه اليوم ،



يستطيع غدا أن يستخدم الإرهاب في فرض أفكاره على الآخرين، ولا يتورع عن استعمال العنف" (إسحاق، 2009م، ص 188).

"إن الإكراه سلاح كل فقير في براهينه، فاشل في إقناعه، أعوزه المنطق فأسعفته العصا...إن الإقناع أهم من التخويف، والدليل أجدى من السيف" (الغزالي، 2006م، ص 89، 295). يقول الشماس (2004م) "يقول مثل هندي: " الطفل الذي لم يتعوّد الضرب... يبكي إذا لمسته.." إنّ في هذا القول حكمة تربوية عظيمة، تؤكّد فكرة الابتعاد عن استخدام الضرب كأسلوب عقابي رادع في التعامل التربوي مع الأطفال، مهما كانت أسباب العقوبة ودواعيها. وبما أنّ التربية تتعامل مع الطفل / الإنسان، بمشاعره النقيّة وأحاسيسه المرهفة، فإنّه من المناسب الاستغناء عن أساليب العقاب الجسدي التي تهين كرامة الطفل الإنسانية، واستبدالها بأساليب التأنيب المؤقتّة ووسائل التعزيز النفسي ذات التأثير الفعّال والدائم عند الطفل. ولا شكّ أنّ استخدام التعزيز أفضل من العقاب، لأنّ في التعزيز تنمية عواطف الطفل وإرهاف مشاعره، وتقوية ثقته بنفسه تجاه تحليل المواقف الإيجابية والسلبية، والأخذ بما هو حَسَن منها. وهذا من مسؤوليّة الوالدين في التربية الأسرية أولاً، ومسؤوليّة المربين (المعلّمين) في المؤسّسات التربوية المختلفة ثانياً، وفي إطار العمل التربوي المتكامل (ص 262).

إن القسوة مع الناس دليل الإفلاس لأنها تنطوي على قلة الحيلة وافصاح عن العجز في الإصلاح. إن التأديب بالشدة علامة للخسارة التعليمية . إن التعلم بالاختيار والدعوة بالاختيار والتعايش بالاختيار أقوى وأبقى من التعلم والدعوة والمعاشرة بالإجبار. وفق هدي هذه القاعدة ومعطياتها المبنية على الرفق قناعة وعملا يمكن للمربين والباحثين مراجعة تراثنا الفكري العامر لتجديد الخطاب التربوي المعاصر.

في فلسفة الأمس كان بعض السابقين يقولون من علمني حرفا كنت له عبدا وذلك على وجه المجاز.. وكذلك أن تصبح الزوجة أمة والزوج عبدا وأن يقبل الطالب والمريد يد ورجل العالم بل ونعله (عاموه، 1403هـ، ص 14، الوصابي، 1994م، ص 67). والطَّالب "يَصِيرُ مع مُعَلِّمَهُ كَالْمَيِّتِ بَيْنَ يَدَيْ الْغَاسِلِ" "ويُعَبِّد روحه لِشيخه. وهذا بدوره قد ربى فيه غير قليل من الاستعداد للانهزام" (الفاروقي، 1989 م، ص 26). وكان الطالب يضرب بالسوط على رجله وكانت طاعة المعلم تستوجب التفويض إلى الذي يؤدبه أما اليوم فالأمر أخذ شكلا مختلفا لفظا وفعلا في علاقة المعلم بطلابه إلا للذي يريد أن يعيش خارج سياق العصر الذي ننتمي له. كانت فلسفة التربية العربية قديما تؤكد على أنه "من علمني حرفا كنت له عبدا" "إذا سمعت من الرجل الحديث، كنت له عبدا ما حيي" ورغم نبل المشاعر إلا أن البدائل كثيرة للتعبير عنها



والتفكير فيها. تجديد الخطاب التربوي يمكن أن يكون بتعديل تلك العبارات في مبناها وتطبيقاتها فمن علمني حرفا يوما، كنت له صديقا دوما، وأصبحت لفضله شاكرا، ولإحسانه ذاكرا. من الأجدى أن نعلم الجيل القادم من علمني حرفا كنت له وفيا. هذه الكلمات تنطوي على معاني جليلة وتصنع جيلا عزيزا. ومن هنا نبدأ بحق وحقيقة رحلة الحضارة والحرية والفكر واعتبار التعليم متعة وإبداع لا طاعة وإتباع. إن الطاعة المطلقة والصمت والإتباع الأعمى من القيم السلبية عندما تجحد أو تحجب نور الإقناع. إن حركة الحضارة والتربية رحلة متواصلة وليست محطة منقطعة لمعاودة وتكرار إنتاج المعرفة ، وتصدير القيم، وتكريس التخلف، والدوران في دائرة مغلقة.

إن عباراتنا سيما في التربية تحتاج إلى أن تكون أدق وأرق فالطفل مخلوق رقيق لطيف وعالم الرق يختلف عن العبودية والرق، فجمل من مثل "آخر الدواء الكي" وأن يكون الطالب عبدا لمعلمه هي عبارات غير لائقة وغير مجدية بأي حال من الأحوال ومهما كان قصدنا نبيلا. لا تشفع النيات الحسنة للعبارات الخشنة. إن تعليق السوط ورؤية الطفل للسوط كما يذهب عدد كبير من الباحثين بحاجة لنقد وإعادة فهم ومراجعة تربوية مقاصدية على نحو جذري لمراجعة البنية المعرفية والموروثات التراثية وذلك بغرض تجديد خطابنا الإسلامي وواقعنا المعاصر.

يقول عبدالرحمن العيسوي (2000 م) "إن الضرب أو الإيذاء البدني سواء كان بحسن نية أو بغيرها فهو أسلوب مرفوض من الناحية النفسية والتربوية وذلك لأنه يؤدي إلى كراهية التلميذ للمادة ومعلمها بل إلى كراهية المدرسة برمتها" (ص 215). "إن إشعار الطفل بالتهديد في الموقف التعليمي يعد أحد الأسباب الهامة في إحداث عدم السواء في شخصية المتعلم" (أبو شوشة، 2009، ص 193).

وبما أن لولي الأمر والمجتمع المدني أن يوقف العمل بأمر غلبت مفسدته على مصلحته ، أو أسيء استخدامه ولتغير الأحكام بتغير الأزمان فيما ظهر أن مصلحته مرجوحة على مفسدته الراجحة فيمكن منع العقاب البدني حفاظا على سلامة الأبناء والمعلمين (كاظم، 2006م، ص 190). ويؤكد عبدالله الكيلاني (2009) – أحد المتخصصين في الفقه الإسلامي – إن البيت والمدرسة وسائر مؤسسات الدولة والمجتمع يجب أن تولي الكرامة الآدمية اهتماما كبيرا كي لا تصبح المرأة والأسرة أشبه بالقطيع المملوك وعلى ضوء معطيات الفقه المقاصدي يجب منع العقاب البدني (ص 130، 134، 158).

يؤكد أحمد زويل (2005م) أن أسلوب العقاب البدني للأطفال فكرة مهينة وأنه لا يتفق مع رسالة المدرسة، ولا سلوك المعلم وما كان يجب أن يكون عليه في تعامله مع تلاميذه (ص 36).

تقوم التربية على اللين من غير ضعف والرفق بلا تساهل ومن هنا قالوا عن المحبة والمواصلة "من لانت كلمته،



وجبت محبته، ومن عوده كثرت أغصانه، والرفق يملك الأمر كله" (الحضرمي، 2003م، ص 63). إن الذي يربأ بنفسه أن يستخدم الأساليب القاسية مع تدريب الحيوانات يمكنه أن لا يستخدم مثلها أو أقل منها في تعديل سلوك الأطفال وأرواحهم النفيسة الطاهرة.

وضع عبدالكريم بكار (2009م) عشرة قواعد لتربية الأبناء منها قاعدة (لا للضرب) فينبغي الابتعاد عنه وعلينا "أن ننظر إلى الضرب في مسألة التأديب على أنه الشيء الذي لا يصح أن نفكر فيه، لا من بعيد ولا من قريب، وعلينا كذلك أن ننظر إلى الحاجة إليه على أنها بمثابة اختبار لنا ، فإذا وجدنا أنفسنا مستغنين عنه كنا ناجحين في تربيتنا، وإذا وجدنا أنفسنا محتاجين إليه بوصفه الحل الوحيد كان علينا أن نراجع أساليبنا التربوية؛ لأنها تنطوي حينئذ على خلل ما" (ص 93-94). ويضيف بكار أيضا فيقول "إن الدول قد توقفت عن التعذيب والضرب في السجون لما ينطوي عليه من الإهانة والإضرار بإنسانية الإنسان ، وإن علينا أن نتوقف عنه أيضا في بيوتنا من باب أولى" (ص 94).

وإذا "كان السجن المقرون بالجلد والتشهير شائعا بالنسبة للفئات الدنيا ولعامة الشعب" (روزنثال، 2007م، ص 146) في بعض الفترات التاريخية عند المسلمين وغيرهم فإن الوضع ينبغي أن يجد اتجاها مختلفا اليوم في التعامل مع الطفل والراشد فإن المعلم أو ولي الأمر ليس الرجل الأوحد في ظل مؤسسات المجتمع المدني التي تتحرى الحياة الكريمة لخير البشرية.

العقاب البدني قد يوقف السلوك السلبي مؤقتا ولكن السلوك قد يتحول لمجال آخر بل قد يعود السلوك السلبي بشكل أسوأ (Ravi، 2009، p. 84) ومهما يكن الأمر هناك وسائل أكثر فاعلية لعلاج السلوك السلبي لدى الأطفال ومن الأفضل الابتعاد عن العقاب البدني جملة وتفصيلا.

أهم نتائج الدراسة

1. إن الجهود العِلْمِيَّة التي بُذلت في تراثنا التربوي من أجل ضَبط وحِماية وصيانة حقوق المعَلِّمِ والمتعلِّم تدفقت في جو عِلمي مُتفتِّح لاختيار الأُسس الإدارية التَّربوية التي يَنبغي أن تَحكم بيوتهم ومَدارسهم وتنظم حياتهم، وتوصلهم لغاياتهم استنادا لنصوص الوحي، وثقافة العصر، ومصلحة العملية التربوية.
2. الأدب العربي له شأن عظيم في الكشف عن دقائق الفكر ومسارات التربية والثقافة والتعليم.



3. يفرق الكثير من العلماء بين الضرب عند التعليم والضرب عند التأديب فهم لا يجيزون ضرب الطالب إذا قصر في التعليم، إنما الضرب في حالة سوء الأدب. وهذا يؤكد أن التربية أهم من التعليم وإن كان الأصل أن أحدهما يكمل الآخر.
4. الضرب للتأديب في حال الضرورة – عند من أجاز ذلك– يجب أن لا يَخْرُجَ عَنْ الضَّرْبِ الْمُعْتَادِ كَمًّا وَكَيْفًا وَمَحَلا؛ عدد الضربات، درجته، مكان الضرب من الجسد وهو مَشْرُوطٌ بِسَلامَةِ الْعَاقِبَةِ دائما. موافقة الآباء مهمة في حال الاستعانة بالعقاب البدني المنضبط في المؤسسات المعنية برعاية وتنمية الأطفال والمراهقين.
5. يقوم الكثير من الكتاب والباحثين بالتعامل الانتقائي مع التراث الإسلامي دون مناقشته حيث يتم عرض رأي التربية الإسلامية في العقاب البدني (رأي الفريق المؤيد للضرب) بما يتفق مع الموروثات الشعبية مع تسفيه الرأي المخالف.
6. إِذَا لَمْ يَحْصُلْ التَّأْدِيب والتعليم من الضَّرْب سَقَطَ الضَّرْب؛ لأَنَّ الْوَسَائِلَ التعليمية والتربوية تَسْقُطُ بِسُقُوطِ الْمَقَاصِدِ إِذْ الْمَقْصُودُ حصول التَّأْدِيب.
7. إن عواقب العقوبات البدنية الصارمة عديدة، وتنطوي على مخاطر شديدة.
8. تؤكد طائفة من النصوص التراثية على أنه بالإِمْكَان التَّعْلِيمِ بِلا ضَرْبٍ وأنه يمكن الاستغناء عن العقاب البدني في التربية والتعليم وهو التوجه الأحوط والأكمل والأفضل والأجمل لا سيما وأنه يتسق مع معطيات أصول التربية الحديثة.
9. هناك تشابه كبير وتقارب واضح بين فقهاء السنة وبين فقهاء الشيعة في مسألة كيفية تناول العقاب البدني ومعالجته. قدم الفقهاء في جميع المذاهب - قديما وحديثا - رؤية عميقة ومتنوعة لمسألة العقاب البدني للطفل مما يدل على سعة وثراء ومرونة الفقه الإسلامي الذي يعد من أبرز مصادر التربية الإسلامية.
10. يشهد الواقع المعاش فهما مغلوطا ورؤية تربوية نصيِّة متشددة وخطرة لكثير من الأحاديث النبوية لتبرير العقاب البدني وتطالب بانتشار العصا في بيوتنا ومدارسنا والصبر على الضرب وهي دعوات مشوهة لجماليات التربية الإسلامية في تربية الطفل العزيز وتدل على سيطرة النظرة النصية المسايرة للموروثات القديمة والخوف من التجديد التراثي والنقد الموضوعي وتدل أيضا على الحرص على العيش خارج سياق العصر الذي ننتمي له.
11. وعلى ضوء معطيات الفقه المقاصدي يمكن منع العقاب البدني في وسائط التربية منعا باتا وهو الرأي الأنسب لمعطيات وحركة العصر ولا يخالف الأصل.



12. إن بعض القيم التي نحسبها من يقينيات الدين أو أساسيات التربية الإسلامية هي إلى الفكر اليوناني أقرب وآن لنا الاشتغال في فقه المقاربات والمقارنات لفحص القطعيات التي طالما اعتقد البعض أنها من القضايا المجمع عليها من مثل قضية الصبر على ألم الضرب من المعلم وهي في حقيقتها ليست كذلك.

التوصيات

1. عمل دورات تدريبية للمربين تهدف إلى تكامل دور الأسرة ودور المدرسة والمجتمع مع التركيز على ضرورة الابتعاد الكلي عن وسائل الإكراه والإجبار والقهر والقسر في تهذيب نفوس الأطفال وتنميتها بل وضرورة تحري ذلك في التعامل مع الإنسان عموما.
2. تشجيع الدراسات التخصصية للبحث في الطرائق البديلة للعقاب البدني من وحي التراث التربوي الإسلامي.
3. تجديد الخطاب التربوي المعاصر والتراثي وفق رؤية متزنة تُعْلِي من شأن كرامة الفرد وإنسانيته وتبني جسور التعاون والتفاعل مع ثمار العلوم الإنسانية الحديثة ، ومناهجها البحثية المتنوعة النامية على اعتبار أن التربية أداة حرية لا قهر.
4. تنمية العقل الناقد للتعامل مع التراث الإسلامي في دائرة التقدير لا التقديس حتى نستثمر روائع حضارتنا، ونأخذ من ماضينا المزايا والحسنات ونتجنب ما في موروثاتنا من الأخطاء والهنات.





أهم المراجع العربية

(إيسيسكو) المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (1429هـ - 2008م). *مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي*. إشراف الدكتور خالد الصمدي. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

الآبادي (بدون تاريخ). *عون المعبود، شرح سنن أبي داوود*. بيروت: دار الفكر.

الأبراشي، محمد عطية (بدون تاريخ). *التربية الإسلامية وفلاسفتها*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد (1429هـ-2008م). *المستطرف في كل فن مستظرف*. تحقيق درويش الجويدي. بيروت: المكتبة العصرية.

ابن أبي الدنيا، عبد الله بن محمد بن عبيد بن سفيان (بدون تاريخ). *النفقة على العيال*.

ابن أبي شيبة ، عبد الله بن محمد (بدون تاريخ). *مصنف ابن أبي شيبة*. دار الفكر.

ابن الحاج (1430هـ - 2009م). المنتقى من كتاب المدخل في أبواب التربية والتعليم. في *الجامع في كتب آداب المعلمين*. جمع وتعليق: عادل بن عبدالله بن سعد آل حمدان. ط1، جدة.

ابن الحاج، محمد بن محمد بن محمد العبدري المالكي الفاسي (1415هـ - 1995م). الْمَدْخَل إِلَى تَنْمِيَةِ الأَعْمَالِ بِتَحْسِينِ النِّيَّاتِ وَالتَّنْبِيهِ عَلَى بَعْضِ الْبِدَعِ وَالْعَوَائِدِ الَّتِي أُنْتُحِلَتْ وَبَيَانِ شَنَاعَتِهَا وَقُبْحِهَا. ضبطه وصححه وخرج آياته وأحاديثه توفيق حمدان. ط1، بيروت : دار الكتب العلمية.

ابن حاجب، رجب (1430هـ-2009م). دراسة سعودية: الفهم الخاطئ للدين أهم أسباب العنف الأسري. *موقع إسلام أونلاين*: http://www.islamonline.net

ابن حزم (بدون تاريخ). المحلى. موقع الوراق: http://www.alwaraq.net

ابن خلدون (بدون تاريخ). *تاريخ ابن خلدون*.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد (2003م). *مقدمة ابن خلدون*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن عابدين (بدون تاريخ). *رد المحتار على الدر المختار*. في موقع الإسلام: المملكة العربية السعودية: وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد: http://feqh.al-islam.com

ابن عاصم (2003). حدائق الأزهار. موقع الوراق: http://www.alwaraq.net



ابن عبدالسلام، العز (د. ت) . *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*. موقع الفقه الإسلامي:
http://feqh.al-islam.com

ابن عثيمين، محمد بن صالح بن العثيمين (1429هـ -2008م). *شرح رياض الصالحين*. حققه وعلق عليه أبو سلسبيل محمد عبدالهادي. ط1، مصر: مكتبة عباد الرحمن.

ابن عساكر، علي ابن الشيخ أبي محمد الحسن بن هبة الله بن عبد الله بن الحسين (بدون تاريخ). *تاريخ دمشق*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن فارس، أحمد (1997م). *مقاييس اللغة*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن فرحون إبراهيم بن علي بن محمد (1996م). الديباج المذهب في معرفة علماء المذهب المالكي. دار الكتب العلمية.

ابن كثير (بدون تاريخ). البداية والنهاية. موقع المحدث: http://www.muhaddith.org

ابن مسكويه (2003م). *تهذيب الأخلاق. موقع الوراق*: http://www.alwaraq.net

ابن منظور. لسان العرب. *موقع المحدث*: http://www.muhaddith.org

ابن منقذ ، أسامة (بدون تاريخ). *العصا*. ط2، (شريط سمعي). الإمارات: المجمع الثقافي.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم (د. ت). *البحر الرائق شرح كنز الدقائق*. موقع المكتبة الإسلامية (إسلام وب): http://www.islamweb.net

أبو العزم، عبدالغني (2009م). *الغني*. في *المعاجم*: موقع عجيب:
http://lexicons.sakhr.com

أبو دف ، محمود خليل (1999م). مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي وعلاجها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي. *مجلة الجامعة الإسلامية* ، المجلد السابع - العدد الأول - يناير1999 م. ص 133-167، غزة.

أبو سليمان، عبدالحميد (1423 هـ - 2002 م). الإصلاح التربوي: العلاقة بين الرؤية الكونية والمنهجية المعرفية والأداء التربوي. *إسلامية المعرفة*. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة الثامنة، العدد 29 صيف 1423 هـ - 2002 م.

أبو شهبة، محمد بن محمد (1425هـ-2004م). *المدخل لدراسة القرآن الكريم*. ط2، الكويت: الأمانة العامة للأوقاف.

أبو شوشة، محمد ناجح (2009م). *التراث التربوي في المذهب الشافعي*. تقديم مصطفى رجب. دار العلم والايمان.



أبوسعد، مصطفى (1427هـ - 2006م). *الأطفال المزعجون: برنامج عملي تدريبي في مهارات تعديل السلوك لدى الطفل*. ط2، الكويت: الإبداع الفكري.

الآبي (2003م). *نثر الدر*. موقع الوراق: موقع الوراق: http://www.alwaraq.net

الآجري (2003م). *أخلاق أهل القرآن*. موقع الوراق: http://www.alwaraq.net

الأستروشني، محمد بن محمود بن الحسين (1418هـ - 1997م). *أحكام الصغار*. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

اسحاق، يعقوب محمد (2009م). *غط وجهك يا حرمة*. ط1، بيروت: بيسان.

الأصبهاني، أحمد بن عبد الله (2002م). *معرفة الصحابة*. دار الكتب العلمية.

الأصفهاني، علي بن الحسين بن محمد (2002م). *الأغاني*. بيروت: دار الكتب العلمية.

آل حمدان، عادل بن عبدالله (1430هـ - 2009م). *وصايا الآباء لمعلمي الأبناء*. في *الجامع في كتب آداب المعلمين*. جمع وتعليق: عادل بن عبدالله بن سعد آل حمدان. ط1، جدة.

الألباني، محمد ناصر الدِّين (1406 هـ = 1986 م). *صحيح الجامع الصغير وزياداته (الفتح الكبير)*. ط 2. بيروت: المكتب الإسلامي.

ألف ليلة وليلة (2007م). بيروت: دار البحار.

الباجي ، سليمان بن خلف (بدون تاريخ). *المنتقى شرح الموطأ*.

باسودان، عبدالله بن أحمد (1424هـ - 2004م). *سمط العقيان: شرح منظومة رياضة الصبيان للإمام العلامة محمد بن أحمد بن أحمد الرمي*. ط1، بيروت: دار المنهاج.

البزدوي، علي بن محمد بن الحسين بن مجاهد (بدون تاريخ). *أصول فخر الإسلام*.

البغدادي (2005م). مجمع الضمانات. دار الكتب العلمية.

البغدادي الحنفي، أبو محمد بن غانم بن محمد (بدون تاريخ). *مجمع الضمانات*. في موقع الإسلام: المملكة العربية السعودية: وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد: http://feqh.al-islam.com

بكار عبدالكريم (1430هـ). *القواعد العشرة : أهم القواعد في تربية الأبناء*. الرياض: مؤسسة الإسلام اليوم.

بن جبرين، عبدالله (1419هـ). *الأجوبة الفقهية على الأسئلة التعليمية والتربوية*. ط1، الرياض: دار القاسم.

أبن سحنون، محمد (1430هـ - 2009م). *آداب المعلمين*. في *الجامع في كتب آداب المعلمين*. جمع وتعليق: عادل بن عبدالله بن سعد آل حمدان. ط1، جدة.



بهبهاني، سيد صباح (2008م). ضرب الأبناء تغذي الأمراض النفسية .. أختي الفاضلة!... موقع *النور*: http://www.alnoor.se/article.asp?id=27264

بوطالب، عبد الهادي (2008م). خواطر وخلجات وذكريات (3) التعليم الحضاني التقليدي. موقع *عبدالهادي بوطالب*: http://www.abdelhadiboutaleb.com

بوهو، محمد (بدون تاريخ). معالم تربوية لعودة ابنك إلى أحضانك. موقع *الأستاذ محمد بوهو*: http://mohamedbouhou.free.fr

التبريزي، محمد بن عبد الله الخطيب (1991م). مشكاة المصابيح. بيروت: دار الفكر.

التقي السبكي (2003م). *إبراز الحكم من حديث رفع القلم*. موقع *الوراق*: http://www.alwaraq.net

التليسي، بشير رمضان (2003م) *الاتجاهات الثقافية في بلاد الغرب الإسلامي خلال القرن الرابع الهجري- العاشر الميلادي*. ط1، بيروت: دار المدار الإسلامي.

الثعالبي (2003م). *التمثيل والمحاضرة*. موقع الوراق: http://www.alwaraq.net

الجاحظ (2003م). *البيان والتبيين*. موقع الوراق: http://www.alwaraq.net

الجزائري، أبوبكر جابر (2004م). *منهاج المسلم: كتاب عقائد وآداب وأخلاق وعبادات ومعاملات*. القاهرة: دار الحديث.

الجزيري ، عبد الرحمن بن محمد عوض (بدون تاريخ). *الفقه على المذاهب الأربعة*.

جمال الدين، نادية (1995). مسكويه. في *مفكرون من أعلام التربية*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. مطبوعات اليونسكو: مجلة التربية الفصلية: مستقبليات. مكتب التربية الدولي.

الجميل، محمد بن فارس (1999م). آراء ابن الحاج في تعليم الصبيان: دراسة مقارنة. في *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*. العدد الخامس والستون- السنة السابعة عشرة- شتاء 1999م (ص 8- 46).

جهامي، جيرار ، و دغيم، سميح (2006م). *الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي الإسلامي: تحليل ونقد*. ط1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

الجهضمي، زيدان سليمان بن عبدالله (1424هـ - 2003م). *من معالم الفكر التربوي عند الشيخ أحمد بن حمد الخليلي المفتي العام لسلطنة عمان*. ج1، ط 2، سلطنة عمان.

الجهني، علي بن علي محمد أبويوسف (1425هـ). *المكتبات الإسلامية وأثرها في التعليم: منذ نشأتها وتأسيسها وحتى القرن السابع الهجري*. ج1، ط1، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.





الجوزية، ابن قيم (1423هـ – 2003م). تحفة المودود غي أحكام المولود. حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: حسان عبدالمنان.ط1، بيروت: المكتبة العصرية.

جي، سائر بصمة (2009م). *معجم مصطلحات ألفاظ الفقه الإسلامي*. ط1، دمشق: صفحات للدراسات والنشر.

الحازمي، خالد بن حامد (1426هـ – 2005م). *أصول التربية الإسلامية*. ط2، المدينة المنورة: دار الزمان.

حجازي، عبدالرحمن عثمان (1416 هـ – 1995م). *المذهب التربوي عند ابن سحنون رائد التأليف التربوي الإسلامي*. ط2، بيروت: المكتبة العصرية.

حسان عبدالمنان (2003م) [محقق كتاب] *تحفة المودود في أحكام المولود* للإمام ابن قيم الجوزية.

حسين، طه (1993م). *المواجهة: مستقبل الثقافة في مصر*. ج2، مصر:الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حسين، طه (2004م). *المعذبون في الأرض*. إعداد د. جورج جحا. ط3، بيروت: دار العلم للملايين.

الحضرمي، محمد بن الحسن المرادي (1424هـ – 2003م). *كتاب السياسة أو الإشارة في تدبير الإمارة*. تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل ، وأحمد فريد المزيدي. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الحمال، أيمن محمد عبدالعزيز (2008م). *التراث التربوي في المذهب الحنفي*. تقديم أ. د. مصطفى رجب. ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مصر.

حمدان، نذير ، 1409هـ-1989م). *في التراث التربوي: دراسات نفسية تعليمية تراثية*. ط1، بيروت: دار المأمون للتراث.

حمودة، عماد – الشرابي، نوار (2010م). *هكذا نقيد الأجيال*. ط1، دمشق: دار الفكر.

حمودي، أحمد جميل (2008م). الاتجاه النقدي (الراديكالي) اليساري: التطبيقات التربوية الممكنة في عصر العولمة(2). جريدة الحوار التمدن العدد : 2351: http://www.ahewar.org

حيدر، خليل حيدر (1430هـ-2009م). هل "ابن خلدون" رائد علم الاجتماع حقا؟ في *جريدة الوطن*. الثلاثاء 14 إبريل 2009م، العدد 11947 – 6393 السنة 48

الخراشي، محمد بن عبدالله (بدون تاريخ). *منح الجليل شرح مختصر خليل*.

الخطابي، عبدالعزيز بن محسن الصالح (1427هـ2006م). *الآراء التربوية عند الإمام ابن باز*. ط1، اشراف أ. د بشير حاج التوم، أ.د حامد بن سالم الحربي. مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء.

الْخَطِيبُ، مُحَمَّدٌ الشِّرْبِينِيُّ (بدون تاريخ). *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. في موقع الإسلام (السعودية): http://feqh.al-islam.com

الخلال، أحمد بن محمد البغدادي (بدون تاريخ). *الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر* .

الخليوي، فوزية (1430هـ-2009م). قبل أن تضرب أبناءك. في *عائلتي* (ملحق اجتماعي يصدر مع مجلة الإسلام اليوم (شهر محرم). الرياض.

دار ابن خزيمة (1417 هـ - 1997 م). *فتاوى للمدرسين والطلاب* . ط1، الرياض،

الدجاجي، سعد الله بن نصر بن سعيد بن علي (2003م). *سفط الملح*. موقع الوراق:
http://www.alwaraq.net

الدمشقي، ابن ناصر الدين (1429هـ - 2008م). *التبيان لبديعة البيان* . دراسة وتحقيق: د. عبدالسلام الشيخلي وآخرون. ط1، بيروت: دار النوادر.

ديرانية، مجاهد مأمون (2007م). 110 *نصائح لتربية طفل صالح*. ط2، الأجيال للترجمة والنشر.

الدينوري، ابن قتيبة (بدون تاريخ). *غريب القرآن.*

الديهي، سعد إبراهيم طايل (1424هـ -2003م). *موقف الإسلام من تنشئة الطفل نفسيا، اجتماعيا، تربويا: مقارنة عميقة بين النظريات الغربية والإسلامية*. ط1، بيروت: دار الجيل.

الرازي ، محمد بن عمر بن الحسين (بدون تاريخ). *تفسير الرازي*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الراغب الأصفهاني (2003م). *محاضرات الأدباء*. موقع الوراق: http://www.alwaraq.net

الرشدان، عبدالله زاهي (2004م). *الفكر التربوي الإسلامي*. ط1، الأردن: دار وائل.

رضا، محمد رشيد بن علي (بدون تاريخ). *مجلة المنار*. المكتبة الشاملة:
http://www.shamela.ws

الرفاعي، فيصل وآخرون (1420هـ-2000م). *تطور الفكر التربوي الإسلامي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

روزنتال، فرانز (2007م). *مفهوم الحرية في الإسلام: دراسات في مشكلات المصطلح وأبعاده في التراث العربي الإسلامي*. ترجمة د. رضوان السيد و د. معن زيادة. ط2، بيروت: دار المدار الإسلامي.

الزبادي، أحمد محمد ، والخطيب، إبراهيم ياسين (1989م). *صورة الطفولة في التربية الإسلامية*. الأردن: دار المستقبل.

الزبيدي، أبو بكر بن علي (بدون عنوان). *الجوهرة النيرة شرح مختصر القدوري*. موقع جامع الفقه الإسلامي: http://feqh.al-islam.com

الزحيلي، محمد (1426هـ - 2005م). *أصول تدريس التربية الإسلامية*. ط1، دمشق: اليمامة.



الزمخشري، جار الله (بدون تاريخ). *المستقصى في أمثال العرب*.

الزمخشري، جار الله (بدون تاريخ). *ربيع الأبرار ونصوص الأخبار*.

زويل ، أحمد (1426 هـ - 2005 م). *عصر العلم*. ط1، القاهرة: دار الشروق.

زيعور، علي (1413هـ-1993م). *التربويات وعلم النفس التربوي والتواصل في قطاع الفقهيات*. إشراف د. علي زيعور. ط1، بيروت: مؤسسة عز الدين.

زيعور، محمد (1427هـ-2006م). *عالم التربية: ماهية وتاريخ وتطلعات*. ط1، بيروت: دار الهادي.

سابق، السيد (1421هـ 2000م) *فقه السنة*. بيروت: المكتبة العصرية.

سعيد، سعاد جبر (1429هـ - 2008م). *القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني*. ط1، الأردن: علم الكتاب الحديث.

سعيد، جودة (1422هـ-2001م). *كن كابن آدم*. ط2، بيروت: دار الفكر المعاصر.

السعيدي، المهدي بن محمد (1427هـ - 2006م). *المدارس العتيقة وإشعاعها الأدبي والعلمي بالمغرب: المدرسة الإلفية بسومر نموذجا*. ط1، المملكة المغربية: منشورات وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.

السلقيني، إبراهيم محمد (2005م). أرش. في *الموسوعة العربية*. الجمهورية العربية السورية. موقع الموسوعة العربية:http://www.arab-ency.com

السمعاني، عبد الكريم بن محمد (بدون تاريخ). أدب الإملاء والاستملاء. بيروت: دار الكتب العلمية.

السورطي، يزيد عيسى (1430هـ -2009م). *السلطوية في التربية العربية*. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

سويد، محمد نور (1427هـ- 2006م). *منهج التربية النبوية للطفل*. ط2، بيروت: دار ابن كثير.

سويدان، حسن السماحي (1421 هـ - 2001 م). *بدائع الحكم من وحي القلم*. ط1، دمشق: دار القلم.

السيد، عبدالباسط محمد (1426هـ-2006م). *المنهج النبوي في تربية الطفل*. ط1، مصر: دار ألفا.

السيد، عبدالباسط محمد (1429هـ-2008). *النبي صلى الله عليه وسلم مربيا*. ط1، القاهرة: غراس للنشر.

السيد، محمود (2005م). التعلم. في *الموسوعة العربية*. الجمهورية العربية السورية. موقع الموسوعة العربية:http://www.arab-ency.com

السيوطي (بدون تاريخ). *الجامع الصغير*. موقع المحدث: http://www.muhaddith.org



السيوطي (بدون تاريخ). *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. موقع المحدث:
http://www.muhaddith.org

الشاش، هداية الله أحمد (1428هـ – 2007م). *موسوعة التربية العملية للطفل*. ط2، القاهرة: دار السلام.

الشافعي الأم البصري أبوالحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب (بدون تاريخ). *الحاوي الكبير في الفقه الشافعي*. دار الكتب العلمية.

الشافعي، محمد بن إدريس بن العباس (بدون تاريخ). *الأم*.

الشحود، علي (1430هـ–2009م). *الأساليبُ الشَّرعيةُ في تأديب الأطفال*. ماليزيا: بهانج- دار المعمور.

الشراح، يعقوب أحمد (2001 م). *التربية والانتماء الوطني: تحليل ونقد*. ط1، الكويت : دار الفكر الحديث.

الشربيني، زكريا ، صادق، يسرية ، صادق (1421هـ –2000م). *تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرنبلالي، حسن بن عمار (بدون تاريخ). *درر الحكام شرح غرر الحكام*. دار إحياء التراث العربي.

الشريشي، أحمد بن عبدالمؤمن بن موسى القيسي (1419 هـ – 1998م). *شرح مقامات الحريري*. وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الشريف، محمد بن شاكر (1427هـ –2006م). *نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ*. ط1، الرياض: كتاب البيان، سلسلة تصدر عن مجلة البيان.

شلبي، أحمد (1994م). *موسوعة الحضارة الإسلامية: التربية والتعليم في الفكر الإسلامي جوانب التاريخ والنظم والفلسفة*. ط 10، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشماس، عيسى (2004م). *موسوعة التربية الأسرية للأطفال "مواقف ومشكلات وحلول"* . دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

شمس الدين، عبدالأمير (1991م). *الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق*. ط1، بيروت الشركة العالمية للكتاب.

الشوكاني (بدون تاريخ). *نيل الأوطار*. موقع الإسلام: http://feqh.al-islam.com

شيحة ، عبدالمجيد عبدالتواب (2006م). *تطور الفكر التربوي في العصور القديمة والوسطى*. ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الصالحي، محسن (2002م). *الطفل في الإسلام*. ط1.



الصالحي، محسن حمود ، وملك ، بدر محمد (1428هـ - 2007م). *مواصفات الأزواج في عيون الزوجات: رؤية تربوية من حديث أم زرع*. ط1، الكويت: اقرأ.

الصالحي، محسن حمود، وعبيد أبوبكر عبيد زيدان (2005م). *نظرات في الفكر التربوي الإسلامي*. ط1، الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية.

الصاوي، محمد وجيه (1999م). *دراسات في الفكر التربوي الإسلامي*. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر.

الصدر، محمد باقر (1410-1989م). *فلسفتنا: دراسة موضوعية في معترك الصراع الفكري القائم من مختلف التيارات الفلسفية وخاصة الفلسفة الإسلامية والمادية الديالكتكية الماركسية*. ط15، بيروت: دار المعارف للمطبوعات.

الصيرفي، أبو علي حسين بن المبارك الموصلي (1426هـ-2005م). *الأوامر والنواهي*. تحقيق أسعد الطيب. ط1، مكة المكرمة: نزار مصطفى الباز.

طالب، عبدالعزيز بن عبدالله (1428هـ-2007م). *الدراسة في الخارج : مرجع شامل*. ط2، الرياض.

طوطح، خليل (1425هـ - 2004م). *التربية عند العرب*. ط1، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

العازمي، بدر حمد (2010م). استخدام العقاب البدني كوسيلة تربوية بين النظرية والتطبيق من منظور الفكر التربوي الإسلامي. في *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، المجلد 21، العدد 82، إبريل.

عاموه، أحمد عبدالباري (1403هـ). *كتاب الدر الثمين في فضل العلم والعلماء والمتعلمين*. مكة المكرمة: مطابع زمزم.

عباس، صباح (1427هـ-2006م). *لمحات من القيم التربوية في القرآن الكريم*. ط1، المملكة العربية السعودية: مركز البيت السعيد للتدريب الاجتماعي.

عبدالعظيم، سعيد (1426هـ - 2005م. *تربية الطفل المسلم*. ط1، القاهرة: دار ابن الهيثم.

عبدالله، معتز سيد (1429هـ - 2008م). عرض كتاب: تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال. في *علم النفس في التراث الإسلامي*. ج3 ص 1297-1299. إشراف وتقديم: أ.د. محمد عثمان نجاتي وأ.د. عبدالحليم محمود السيد. ط1، القاهرة: دار السلام.

عبدالمعطي، عبدالله محمد (1428هـ- 2007م). *كيف تكون أبا ناجحا: حلقات تربوية هادفة*. دار التوزيع والنشر الإسلامية.

عبدالمنعم



عبدوني، كامل (1426هـ- 2005م). *حقيقة المعلم والمتعلم بالفكر التربوي الإسلامي*. الأردن: دار الكتاب الثقافي.

العثيمين، محمد بن صالح (1429هـ - 2008م). ط2، فتاوى المرأة المسلمة في فقه الدين وأمور الحياة. جمع وترتيب نبيل بن محمد محمود. الإسكندرية: الدار العالمية.

العجلوني (بدون تاريخ). *كشف الخفاء* موقع المحدث: http://www.muhaddith.org

العراقي، عاطف (2002م). *نحو معجم للفلسفة العربية "مصطلحات وشخصيات"* . ط1، الإسكندرية: دار الوفاء.

عزب، محمد سعد السيد أحمد (1430هـ 2009). *الحياة الفكرية في إقليم خراسان في العصر السلجوقي (429- 558هـ - 1037- 1162هـ)*. ط1، القاهرة: شركة نوابغ الفكر.

العسقلاني، ابن حجر (1430هـ - 2009م). الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة. *موقع الوراق*: http://www.alwaraq.net

عشوى ، مصطفى (2003م). تأديب الأطفال في الوسط العائلي : الواقع والاتجاهات. *مجلة الطفولة العربية*. مج 4، ع 16 سبتمبر2003. الصفحات: 38-9. الكويت.

عشوى ، مصطفى (2005م). العقاب الجسدي للأطفال والأساليب البديلة. *مجلة التربية*. العدد 154، السنة 34، سبتمبر 2005م، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

عفيفي، محمد بن يوسف (1998م). العقاب البدني في التربية (رؤية إسلامية). في *المجلة التربوية*، العدد 49، المجلد 13. الكويت: جامعة الكويت.

العكام، فاروق (2005م). *التعزير*. في *الموسوعة العربية*. الجمهورية العربية السورية. موقع الموسوعة العربية:http://www.arab-ency.com

علوان، عبدالله ناصح (1429هـ-2008م). *تربية الأولاد في الإسلام*. ط42، القاهرة: دار السلام.

علي ، سعيد إسماعيل (1427هـ - 2006م). *الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل*. ط1، القاهرة دار السلام.

علي ، سعيد إسماعيل (1430هـ-2009م). *أعلام التربية في الحضارة الإسلامية*. ط1، القاهرة دار السلام.

علي، سعيد إسماعيل (2009م). *التجديد والإصلاح فى الفكر التربوى الإسلامى*. مكتبة الإسكندرية: مؤتمر اتجاهات التجديد والإصلاح في الفكر الإسلامي الحديث. 19-21 يناير 2009م.

عمارة ، محمد (2007م). *عبدالرحمن الكواكبي: الأعمال الكاملة*. ط1، القاهرة: دار الشروق.



العمايرة، محمد (1421هـ - 2000م). *أصول التربية: التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عمر، أحمد عطا (1428هـ-2007م). *تربية الطفل في الإسلام*. ط1، الأردن: دار الفكر.

العيسوي، عبدالرحمن (1421هـ= 2000م). *اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها*. ط1، بيروت: دار الراتب الجامعية.

العسيوي ، أحمد (1413هـ - 1982م). *أحكام الطفل*. ط1، بيروت: دار الهجرة.

الغزالي، محمد (2006م). *مائة سؤال عن الإسلام*. ط5، القاهرة: نهضة مصر.

الغزالي، محمد بن محمد (1426هـ - 2005م). *إحياء علوم الدين*. ط1، بيروت: مؤسسة الريان.

فاروق، آيات (1430هـ-2009م). في نشر فيروس العنف.. الإعلام مدان. موقع *إسلام أونلاين*: http://www.islamonline.net

الفاروقي، إسماعيل (1404هـ - 1989م). *أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل*. ترجمة عبدالوارث سعيد. الكويت: دار البحوث العلمية.

الفايز، محمد (1986 م). *المجموعة الشعرية*. الكويت: مؤسسة الرياضي للطباعة والنشر.

فرحات، شمس الدين فرحات (2007م). *تربية الأبناء: قواعد وفنون*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الفرحان، محمد (1999م). *الخطاب التربوي الإسلامي*. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.

فضل الله، محمد حسين (1430هـ- 2009م). *دنيا الشباب*. بيروت: دار الملاك.

الفقي، سعد كريم (2001م). *منهج الإسلام في تربية الأولاد*. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (1429هـ 2008م). *القاموس المحيط: مرتب ترتيبا ألفبائيا وفق أوائل الحروف*. نسخة منقحة وعليها تعليقات: أبو الوفا نصر الهوريني المصري الشافعي. راجعه واعتنى به: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد . القاهرة: دار الحديث.

القابسي، علي بن محمد (1430هـ - 2009م). الرسالة المفضلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين. في *الجامع في كتب آداب المعلمين*. جمع وتعليق: عادل بن عبدالله بن سعد آل حمدان. ط1، جدة.

القاضي عياض، عياض بن موسى (1998م). *ترتيب المدارك وتقريب المسالك*. دار الكتب العلمية.

القاضي، أحمد عرفات (1996م). *الفكر التربوي عند المتكلمين المسلمين ودوره في بناء الفرد والمجتمع*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

قدامة، عبد الله بن أحمد (بدون تاريخ). *المغني على مختصر الخرقي*.



القرطبي، ابن عبدالبر (1999م). *بهجة المجالس وأنس المجالس وشحن الذاهن*. بيروت: دار الكتب العلمية.

القرني، محمد ضيف الله (1424 هـ - 2003 م). *الضرب والتأديب بين الرفض والتأييد*. ط1، مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء.

القزويني، علاء الدين السيد أمير محمد (1407هـ - 1986م). *الفكر التربوي عند الشِّيعة الإمامية*. ط2، الكويت: مكتبة الفقيه.

قمبر، محمود (2002 م). المرأة بين التصورات والممارسات في التراث الإسلامي والدور التربوي المطلوب. في *مجلة مستقبل التربية العربية*. المجلد الثامن، العدد 27، أكتوبر. مصر.

قمبر، محمود (2006م). *دراسات إسلامية في الثقافة والتربية*. ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

قمبر، محمود (2006م). *دراسات في التعليم العربي وتطويره*. ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

القيرواني، ابن أبي زيد، (1430هـ - 2009م). *مسائل في التربية والتعليم*. في *الجامع في كتب آداب المعلمين*. جمع وتعليق: عادل بن عبدالله بن سعد آل حمدان. ط1، جدة.

القيرواني، ابن الجزار القيرواني أحمد بن إبراهيم (1404هـ - 1984م). *سياسة الصبيان وتدبيرهم*. تحقيق وتقديم: د. محمد الحبيب الهيلة. ط2 منقحة. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

قيقانو، أنطون (1998م). *تعدي الأفعال*. بيروت: دار المراد.

كاظم، محمد نبيل (1427هـ - 2006م). *كيف نؤدب أبناءنا بغير ضرب وحكم الضرب المدرسي من وجهة النظر الفقهية والتربوية*. ط1، القاهرة: دار السلام.

الكبيسي، عبدالله جمعة وقمبر، محمود مصطفى (1422هـ - 2001م). *التربية في حضارات الشرق الأدنى القديم: المصرية واليهودية والفارسية (دراسة تحليلية)*. ط1، الدوحة: دار الثقافة.

الكندري، لطيفة – وآخرون (2009م).تصورات المعلمين والمعلمات وتصرفاتهم تجاه العقاب البدني في المدارس المتوسطة في دولة الكويت مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 141 الجزء الأول.

الكندري، لطيفة (2009م). *التربية: الشدة أم اللين؟ (سلسلة تربية الأبناء الرابعة: خير الأمور الوسط)*. *الأمانة العامة للأوقاف بدولة الكويت* (الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية).

الكندري، لطيفة ، وآخرون (2009م). *تصورات المعلمين والمعلمات وتصرفاتهم تجاه العقاب البدني في المدارس المتوسطة في دولة الكويت*. بحث غير منشور.

كوفي، ستيفن (1426هـ - 2006م). *العادة الثامنة من الفعالية إلى العظمة*. ترجمة د. ياسر العيني. سورية: دار الفكر.



الكيلاني، عبدالله إبراهيم زيد (1430هـ - 2009م). *السياسة الشرعية: مدخل إلى تجديد الخطاب الإسلامي*. ط1، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

اللمدوني، محمد بن أبي شنب (1429هـ - 2008م). *مبادئ التربية عند المسلمين*. تحقيق وتقديم وتعليق : عادل بن الحاج همال الجزائري. ط1، بيروت: دار ابن حزم.

مبارك، زكي (بدون تاريخ). *الأخلاق عند الغزالي*. بيروت: منشورات المكتبة العصرية.

المتبولي، صلاح الدين (2003م). *قضايا تربوية: التربية ومشكلات المجتمع*. ط1، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المحتسب، محمد بن أحمد بن بسام (1424هـ - 2003م). *نهاية الرتبة في طلب الحسبة*. تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل ، وأحمد فريد المزيدي. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

محمد بن إبراهيم الحمد (2004 م). *من صور تكريم الإسلام للمرأة*. موقع صيد الفوائد (تاريخ الدخول: 15-1-2006 م):http://saaid.net/female/m103.htm

مدن، يوسف (1427هـ-2006م). *التعلم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية*. ط1، بيروت: دار الهادي.

مراد، بركات محمد (2003م). من التراث التربوي الإسلامي الفكر التربوي عند ابن سحنون. في *مجلة الطفولة العربية*. المجلد الرابع- العدد الرابع عشر – مارس 2003م ، (ص 87 – 99).

مراد، يحي حسن علي (1424هـ-2003م). *آداب العالم والمتعلم عند المفكرين المسلمين من المنتصف القرن الثاني الهجري حتى نهاية القرن السابع*. ط1، بيروت : دار الكتب العلمية.

المرجع الأكبر للتراث الإسلامي – DVD- (بدون تاريخ). شركة العريس للكمبيوتر. الإصدار الثاني.

مرسي، محمد سعيد (1429 هـ - 2008م). *فن تربية الأولاد في الإسلام*. ج1، ط1، مصر: الأندلس الجديدة.

مركز الرسالة. *تربية الطفل في الإسلام*. شبكة الإمامين الحسنين (عليهما السلام) للتراث والفكر الإسلامي:http://www.alhassanain.com

المشتولي (1430هـ - 2009م). سلوة الأحزان للاجتناب عن مجالسة الأحداث والنسوان. موقع الوراق: http://www.alwaraq.net



المصري، رضا ، عمارة، فاتن (1429هـ -2008م). *زاد الآباء في تربية الأبناء*. ط1، مصر: دار الأندلس الجديدة.

المصري، صالح (1429هـ - 2008م). *تحفة العروسين: الزواج الإسلامي السعيد*. ط1، مصر: دار اليقين.

المصري، محمود (1427هـ - 2006م). *موسوعة الزواج الإسلامي السعيد*. ط1، القاهرة: مكتبة الصفا.

مطهري ، مرتضى (1424 هـ - 2003 م). *التربية والتعليم في الإسلام*. ط4. الملا صدرا.

المعجم الوسيط (1429هـ- 2008م). ط4، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

معوض، فريد محمد (1430هـ-2009م). *العودة إلى الصفصاف: مجموعة قصصية لليافعين*. ط1، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية : إدارة الثقافة الإسلامية.

المغراوي (1430هـ - 2009م). جامع جوامع الاختصار والبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان. في *الجامع في كتب آداب المعلمين*. جمع وتعليق: عادل بن عبدالله بن سعد آل حمدان. ط1، جدة.

مقبل ، محمد أحمد (2008 م). ضرب المتعلم ومسئولية المعلم. *موقع المعلم نت* (تاريخ الدخول: 2008-10-26): http://www.almualem.net/maga/dharb54.html

المقريزي. (2003م). السلوك لمعرفة دول الملوك. موقع الوراق: http://www.alwaraq.net

ملا خسرو (بدون تاريخ). *غرر الحكام*.

ملك، بدر محمد - الكندري، لطيفة حسين (2010م). تأديب الطفل بالضرب في الفكر التربوي الإسلامي: دراسة نقدية. مجلة : *دراسات تربوية ونفسية*. العدد 68. كلية التربية بجامعة الزقازيق. (يوليه 2010م).

ملك، بدر محمد (2009م). التوجيه: الثواب أم العقاب؟ في *سلسلة تربية الأبناء الرابعة: خير الأمور الوسط*. الكويت: الأمانة العامة للأوقاف: الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية.

ملك، بدر محمد، وأبوطالب، خليل محمد (1408 هـ – 1989 م). *السبق التربوي في فكر الشافعي*. تقديم: د. عجيل جاسم النشمي. ط1، مكتبة المنار: الكويت.

ملك، بدر، والكندري، لطيفة (1427 هـ = 2006 م). *تراثنا التربوي: ننطلق منه ولا ننغلق فيه*. ط2، الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.





منظمة الصحة العالمية (2009م). كشف النقاب عن خفايا سوء معاملة الأطفال. موقع منظمة الصحة العالمية.http://www.who.int

المنفلوطي، مصطفى لطفي (1430هـ-2009م). *الأعمال الكاملة*. بيروت: الدار النموذجية.

الموسوعة الفقهية الكويتية. موقع جامع الفقه الإسلامي: http://feqh.al-islam.com

موقع أدب (2005م). *الموسوعة العالمية للشعر العربي*: http://www.adab.com

موقع الدرر السنية. الموسوعة الحديثية. :http://www.dorar.net

الميمان، بدرية صالح عبدالرحمن (1423هـ-2002م). *نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها: دراسة في التأصيل الإسلامي للمفاهيم*. ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

الناجي، علياء (1439هـ - 2009م). باحث شرعي: أحاديث الرسول عن ضرب الأطفال غير صحيحة. السعودية: موقع *جريدة المدينة*: تاريخ الدخول (30-3-2009): http://al-madina.com/node/111188

النجار، إبراهيم ، والزريبي، البشير (1985م). *الفكر التربوي عند العرب*. الدار التونسية للنشر.

النشمي، عجيل جاسم (1427هـ - 2006م). *خواطر في الحضارة والفقه*. تشرف بالعناية بها: ياسر عجيل النشمي. ط1، الكويت: مكتبة المعارف المتحدة.

نصار، سامي ، وأحمد، جمان (1998م). مدخل إلى *تطور الفكر التربوي*. الكويت: ذات السلاسل.

النعيمي، مريم (1422هـ-2002م). *رحلة مع الجيل القادم*. ط1، بيروت: دار ابن حزم.

النعيمي، مريم (1430-2009م). رسالة شخصية من الكاتبة عبر البريد الإلكتروني.

النقيب، عبدالرحمن (1422هـ - 2002م). *الفكر التربوي عند ابن سينا: منظور إسلامي معاصر*. القاهرة: دار الفكر العربي.

النقيب، عبدالرحمن (1994). ابن سينا. في *مفكرون من أعلام التربية*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. مطبوعات اليونسكو: مجلة التربية الفصلية: مستقبليات. مكتب التربية الدولي.

النقيب، عبدالرحمن عبدالرحمن (1425هـ - 2004م). *المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجا: النظرية والتطبيق*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

النوري، عبدالله (1406هـ-1986م). *سألوني عن المرأة*. الكويت : منشورات ذات السلاسل.

النوري، عبدالله (بدون تاريخ). *قصة التعليم في الكويت*. الكويت: منشورات ذات السلاسل.

النووي. (1430هـ – 2009م). روضة الطالبين وعمدة المفتين. موقع الوراق:
http://www.alwaraq.net

النووي، محي الدين بن شرف (بدون تاريخ). *رياض الصالحين* موقع المحدث:
http://www.muhaddith.org

النووي، محي الدين بن شرف (بدون تاريخ). *صحيح مسلم بشرح النووي*. موقع المحدث:
http://www.muhaddith.org

النووي، يحيىَ بن شرف (1994م). مختصر التبيان في آداب حملة القرآن.

نيللر، جورج. ف (2006 م). *الحركة الفكرية في التربية الحديثة*. ترجمة سعيد إسماعيل علي وبدر جويعد العتيبي. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

الهيتمي، أحمد بن محمد بن ابن حجر (بدون تاريخ). *الزَّوَاجِرَ عَنْ اقْتِرَافِ الْكَبَائِرِ* . موقع الإسلام:
http://feqh.al-islam.com

الهيتمي، أحمد بن محمد بن حجر (1987 م). *تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال*. تحقيق وتعليق: مجدي السيد إبراهيم. القاهرة: مكتبة القرآن.

وطفة، علي أسعد (2000 م). *بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي*. ط2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

اليازجي، إبراهيم (1425 هـ = 2004 م). *نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد*. في *المعاجم*: موقع عجيب:http://lexicons.sakhr.com

يحي، أحمد (2010). الغرض من العقاب الإرشاد والإصلاح لا الزجر والانتقام. جريدة عالم اليوم: الاثنين، 24-5-2010م، العدد 1030 ص 20 . الكويت .

اليماني، عبدالكريم علي (2009م). *فلسفة القيم التربوية*. الأردن: دار الشروق.

يوسف، عبدالتواب (1427هـ – 2006م). *لا .. للضرب* دمشق: دار الفكر.

يوسف، صبا (2006م). تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. في موقع صحيفة الثورة. دمشق: مؤسسة الوحدة: http://thawra.alwehda.gov.sy

يونس ، حازم (1430هـ-2009م). تقرير التنمية البشرية العربية: الأمان ينجب الرفاهية. موقع *إسلام أون لاين*: http://www.islamonline.net

يونس، مجدي محمد (1426هـ- 2005م). *تاريخ التربية والفكر التربوي: من العصور البدائية حتى القرن العشرين*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.



يونس، محمد محمود بني (2005م). *سيكولوجية الطفولة المبكرة: نحو الاستثمار الأمثل في تربية الطفولة المبكرة*. ط1، الأردن: دار الثقافة.

أهم المراجع الأجنبية

Ravi، M (2009). *To teach is to touch lives: Teaching through the heart . Action plan for better teaching*. New Delhi: Viva Books.

Boyle، H. N (2004). *Quranic school: Agents of preservation and change*. New York: Routledgefalmer.

Diller، L. (2008). The Truth about Spanking: Promoting a Ban Is Counterproductive. In *National Review*. Volume: 60. Issue: 7. April 21، 2008. Page Number: 42.

Henderson، S (2008). To Spank or Not to Spank: Parents Weigh in on Old-School versus New-School Methods of Discipline. In *Ebony*. Volume: 63. Issue: 3. January 2008. Page Number: 140+. Johnson Publishing.

Ibn Khaldūn. (2009). Encyclopædia Britannica. *Encyclopædia Britannica 2009 Student and Home Edition*. Chicago: Encyclopædia Britannica.

Morgan، D. P. & Jenson، W. (1988). *Teaching behaviorally disordered students*. London: Merrill Publishing Company.

Patterson، J (2006). Oberweis Alone in His Stand on Corporal Punishment School Construction، Education Dollars Also Divide GOP Candidates. *Daily Herald*. February 5، 2006. Page Number: 1. 2006 Paddock Publications.






□□□□□ □□□□□.indd 120
2/24/11 2:19:09 PM



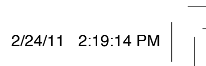

الفصل الثالث










2/24/11 2:19:14 PM



الفصل الثالث: تربية الطفل في التراث الإسلامي

المُقَدِّمَةُ

يسعى البحث الراهن إلى تتبع عملية تنمية شخصية النشء ضمن تضاعيف الموروث التربوي الإسلامي عبر تسليط الضوء على كتاب الذهبي؛ *سير أعلام النبلاء*. الغرض من ذلك المسعى هو استيعاب واستثمار طائفة من كنوز التراث ونفائسه في المنظومة التربوية المعاصرة ورفد الساحة التعليمية فكرا وتطبيقا استنادا إلى دراسة منهجية. إن تراث الماضي أضحى مددا لتوسيع نطاق الحاضر إذا تم فهمه وتنقيته وإدماج جذوره النافعة في عملية التنمية والتحديث في المنظومة المجتمعية لعصر المعلوماتية والمعرفة أملا في تطوير وإثراء الإفادات التراثية في التنشئة الاجتماعية في مجال تربية الطفل على وجه الخصوص.

تشدد الإيسيسكو (2007م) على أن التراث يعتبر من أهم الوسائل الفعالة في ترسيخ الهوية الثقافية (ص5). كان التراث الفكري الإسلامي ولم يزل هادياً ومرشداً وملهماً وكنزا معرفياً ينير درب العقل المسلم، ولا يقف به عند مذهب من المذاهب، أو جيل من الأجيال، أو قرن من القرون، ولذلك فإن التراث الفكري الذي هو إبداع بشري، ليس قيداً على التجديد والإبداع (عمارة، 2009م) إذا تم الانتفاع منه على الوجه الأمثل. إن فهم الماضي على نحو سليم شرط لفهم وتطوير الحاضر (بكار، 1429هـ، ج1، ص 89). ثمة حاجة فعلية لمراجعة تراثنا على ضوء مفاهيمنا المعاصرة (الشاروني، 1996م، ص 88).

يتوجه المشتغلون بالتنمية عموما وقادة دول العالم اليوم إلى وضع الطفولة في سلم أولوياتهم لأن الواقع والبحوث يشيران إلى أن العناية بالطفولة ضمان للنجاح المستقبلي فهي مرحلة التأسيس (WeekEducation, 2009, 3. 19) يرى ابن الجوزي (508 – 597 هـ) أن الطفولة موسم من مواسم العمر ويطلق عليه موسم الزرع ويرى أن أقوم التقويم ما كان في الصغر (2004 م، ص 40). قال أبو سليمان (2004 م) عن أهمية مرحلة الطفولة بأنها "البذرة التي تحدد نوع الشجرة وطعم الثمرة...الطفل قاعدة الانطلاق" (ص 13، 119). وقال الرصافي:

إذا لم يُعْنَ بالأطفال قوم فهَضْبة مجدهم رهن انصداع

تختلف بدايات الطفولة من مكان إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى (Montgomery 2003,p. 51) وفي الثقافة الإسلامية فإن تراثنا تناول على امتداده وتنوعه قضايا الطفولة كأحكام شرعية،وحكايات شعبية، وآداب مرعية، وطرائق تعليمية وهي جديرة بالعناية والإفادة. يتضمن التراث الإسلامي الضخم مضامين ثقافية هي مجسات ومؤشرات فكرية من شأنها أن تكشف مجموعة من نقاط القوة



والضعف في مسيرة التربية الإسلامية وأحوال المجتمع المسلم وملامحه الإنسانية وخصائصه الثقافية. الأبحاث الموسعة وسيلة من وسائل رصد الماضي واستثماره عبر التدبر التربوي واستبصار معطيات الأسلاف لتدعيم الحاضر وتخصيب الفكر الإنساني وتوسيع آفاقه بالأصالة والمعاصرة معا، فهما نبع النبوغ، وقوام الإبداع، ومعين التنوع.

مبررات الدراسة

يتفرع من علم التاريخ العناية بعلم التَّراجم والذي يهتم بأخبار وأسماء وأنساب من سلف، وكناهم، وألقابهم، وبلدانهم، وتاريخ ميلادهم ووفياتهم، ومناهج تعليمهم ورأي النُقَّاد بمؤهلاتهم العلمية أما الفكر التَّربوي فإنَّه يتتبَّع ثقافة الشعوب وأبرز المفكرين والمفكرات بُغية فهم أنماط التربية والتعليم ودور المؤسسات المجتمعية في عملية التنشئة الاجتماعية.

الكاتبون في التربية الإسلامية على وعي تام بأهمية التراث وثرائه وعطائه (Cook.2003.p.1327)، والتربية الإسلامية تستند ابتداء إلى القرآن والسنة، وذلكم التراث الثقافي الهائل الذي أنتجته الأجيال المسلمة المتتالية عبر مناهج رصينة للتعلم والتأقلم (Gunther.2007.p.62). ذلك الماضي الذي تمحور حول الدين وعبر الالتقاء الحضاري مع الأمم المتنوعة والأديان المختلفة عبر القرون لا زال في ذاكرة الأمم. إن الكتب التربوية (لابن سحنون والقابسي والغزالي) رغم أهميتها تقدم وجهات نظر أصحابها بينما تعرض كتب التراجم المواقف الشخصية والأحداث العامة كما هي في الواقع (البحتري، 2001م، ص 20) ومن خلال المواقف المتنوعة والأشخاص. تقدم كتب التراجم المزيد من الرُّؤى وتتيح نظرة أرحب وأدق لحركة الأجيال السابقة. وتعد كتب التراجم ذات أهمية كبيرة في دراسة الثقافة العربية لما فيها من معلومات وفيرة كما أن نزعتها الواقعية في التدوين وسرد الأخبار وبيان المشكلات وسبل علاجها والتعريف بالشخصيات والأحداث وكشف الأنشطة والإسهامات التعليمية السابقة كلها مجالات تجعل التراجم الرجالية والنسائية غاية في الأهمية للباحثين وخاصة في المجال التربوي.

لا تستغني النهضة الثقافية اليوم بأي حال من الأحوال عن البحث في التراث وهذا الأمر يستلزم الحفاظ على قيم أصيلة مستمدة من تراثنا إذ هو ماضينا ومن لا ماضي له لن يحيا العصر ولن يؤثر فيه (شومان، 2009م، ص 78). تعد التربية العربية الإسلامية جزءاً من التربية العالمية، وهي مجموعة من المفهومات والأسس العقائدية والفكرية والخلقية والسلوكية والقيم الروحية والجسدية، والمترابطة فيما بينها في إطار فكري واحد، مستندة في مبادئها وقيمها إلى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ويتربى الإنسان من خلالها تربية كاملة متوازنة



من كافة الجوانب، دون تضحية بأي نوع منها على حساب الآخر. أكدت التربية العربية الإسلامية العناية بالطفولة وتعليم الصغار، وتنشئتهم والاهتمام بهم (الجندي، الحميدان، 2005م، باختصار).

إن عودتنا إلى التراث التربوي الإسلامي "سوف تظهر لنا مقدار إسهامنا في تطور الفكر التربوي العالمي ومقدار قدرتنا على أن نسهم اليوم من جديد في صياغة هذا الفكر وتوجيهه" (النقيب، 2004م، ص 69) من ناحية، ومن ناحية أخرى نتجنب أخطاء الماضي، لصنع حاضرنا وتشكيل مستقبلنا على نحو يدمجنا في عالم كوني متغير تتجدد إبداعاته على نحو غير مسبوق في تاريخ البشرية (قمبر، 2006م، ص 7). ويزداد تراثنا العربي أهمية لأنه جعل للطفل نصيبا فأفسح له مجالات تستحق التتبع والعناية. قَالَ الأَحْنَفُ [1] عن مكانة الأطفال عند المسلمين: "هم عمادُ ظهورنا، وثمرُ قلوبنا، وقرة أعيننا... وهم الخلف مِنَّا بَعْدَنا، فكن لهم أرضاً ذليلة، وسماءً ظليلة، إن سألوك فأَعْطِهم، وإن استعتبوك فأَعْتِبْهُم، ولا تمنَعْهم رِفْدِك فيملّوا قُرْبَك، ويستثقلوا حياتَك" (القالي، ص 125، البلاذري، 1673، الحصري، ص 266، ابن حمدون، ص 1152). إن أثر التربية والتعليم والتقويم في الصغر عظيم وكل المجتمعات البشرية تتخذ من التربية ذريعة لتنمية مكارم الفضائل وغرس المعتقدات وتكريس القيم وانتقالها جيلا بعد جيل، وقديما قال المعري "ويلقن الطّفل الناشئ ما سمعه من الأكابر، فيلبث معه في الدّهر الغابر" (*رسالة الغفران*). وعن عبد ربه بن سليمان قال: كتبت لي أم الدرداء في لوحتي فيما تعلمني: تعلموا الحكمة صغاراً تعملوا بها كباراً. وإن كل زارع حاصد، ما زرع من خير أو شر.

يرى بعض الباحثين من مثل أبو سليمان (2002 م): "أنّ الطفل وتنميته الفكرية والنفسية، كانت وما تزال تمثل البعد الغائب في أداء مفكري الأمة ودعاة الإصلاح فيها، وكان خطابهم. وما يزال. يعنى بالبالغين، ولا بد لنا لإحداث التغيير في وجدان الأمة وبنائها النفسي أن نسد هذه الثغرة ونستعيد هذا البعد، ونهيئ الأسس لنجاح مشروع الإصلاح الإسلامي في النفس والمجتمع".

"ونظرا لقصور بعض الباحثين – في الوقت الحالي- عن البحث والتقصي في التراث الإسلامي لإبراز أفكار السلف من المربين المسلمين وأساليبهم التربوية، ومن ثم الإسهام في تأصيلها" تطالب بعض الدراسات (الجهني، 2007م، ص 48) بسبر غور هذا المجال. هناك دراسات قيمة عن آراء الذهبي في التربية من مثل

[1] قَالَ عنه الذهبي في *سير أعلام النبلاء*: "أَبُو بَحْرٍ التَّمِيْمِيُّ، أَحَدُ مَنْ يُضْرَبُ بِحِلْمِهِ وَسُؤْدُدِهِ المَثَلُ. ومن أقواله: مَا نَازَعَنِي أَحَدٌ إِلاَّ أَخَذْتُ أَمْرِي بِأُمُوْرٍ، إِنْ كَانَ فَوْقِي عَرَفْتُ لَهُ، وَإِنْ كَانَ دُوْنِي رَفَعْتُ قَدْرِي عَنْهُ، وَإِنْ كَانَ مِثْلِي تَفَضَّلْتُ عَلَيْهِ. وَعَنْهُ، قَالَ: لَسْتُ بِحَلِيْمٍ، وَلَكِنِّي أَتَحَالَمُ. وَقِيْلَ: إِنَّ رَجُلاً خَاصَمَ الأَحْنَفَ، وَقَالَ: لَئِنْ قُلْتَ وَاحِدَةً، لَتَسْمَعَنَّ عَشْراً. فَقَالَ: لَكِنَّكَ إِنْ قُلْتَ عَشْراً لَمْ تَسْمَعْ وَاحِدَةً. وَعَنْهُ، قَالَ: رَأْسُ الأَدَبِ آلَةُ المَنْطِقِ، لاَ خَيْرَ فِي قَوْلٍ بِلاَ فِعْلٍ، وَلاَ فِي مَنْظَرٍ بِلاَ مَخْبَرٍ، وَلاَ فِي مَالٍ بِلاَ جُوْدٍ، وَلاَ فِي صَدِيْقٍ بِلاَ وَفَاءٍ، وَلاَ فِي فِقْهٍ بِلاَ وَرَعٍ، وَلاَ فِي صَدَقَةٍ إِلاَّ بِنِيَّةٍ، وَلاَ فِي حَيَاةٍ إِلاَّ بِصِحَّةٍ وَأَمْنٍ" (باختصار). هذه القيم الخالدة فصوص حِكم، ونصوص تهذيب نحتاج لترسيخها وممارستها لاسيما في حياة الناشئة يدرسونها صغارا ويمارسونها صغارا وكبارا.



دراسة محجوب[1] (2007م، 165، النحلاوي، 1989م، ج4، ص 29) إلا أن تربية الطفل عند الذهبي من خلال *سير أعلام النبلاء* حاجة قائمة للمشتغلين بالتراث والطفولة عموما.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تشجيع الباحثين وإشعار الناشئين بما في تراثنا الإسلامي من روائع تربوية تعكس سماحة التربية الإسلامية ويمكن الاستعانة بها لرفع الوعي التربوي وتأصيل الواقع وتخصيب الفكر وتنميته وتعميق القيم الأخلاقية الكفيلة بتربية النفوس تربية حسنة. الغرض من دراسة "تراثنا هو أن نطور هذا التراث ونرقيه، ونستأنس ونسترشد بما فيه من أفكار حية، وقيم باقية، وطرائق وأساليب صالحة. فنحن قد نتفق مع بعض موضوعات هذا التراث وقد نختلف مع بعضها الآخر؛ لذلك فنحن لسنا ملزمين به إلزاما مطلقا" (مدكور، 1998م، ج3، ص 884). وهذه الدراسة لا تحيد عن هذا الهدف العام.

الألفاظ ذات الصّلة

التراث: هو الإرث وما تخلفه الأجيال السابقة لمن يلحق بهم. والمراد بالتراث هو الموروث الديني والفكري والعملي والثقافي والحضاري، الذي يمثل مخزون ذاكرة الأمة الإسلامية عبر تاريخها الحضاري، ومصدر هويتها المميزة لها، سواء منه ذلك الذي أبدعته أمتنا، أم ذلك الذي ورثه المسلمون عن الحضارات السابقة، والذي استوعبه المسلمون وأحيوه وطوعوه واستلهموه وطوروه، فغدا جزءاً أصيلاً من تراث المسلمين (عمارة، 2009م، باختصار).

الصّغر في اللّغة: مأخوذ من صغر صغراً: قلّ حجمه أو سنّه فهو صغير، والجمع: صغار واصطلاحاً: هو وصف يلحق بالإنسان منذ مولده إلى بلوغه الحلم.

الصّبا: يطلق الصّبا على معان عدّة منها: الصّغر والحداثة، والصّبي الصّغير دون الغلام، أو من لم يفطم بعد. وعلى هذا فالصّبا أخصّ من الصّغر.

التّمييز: هو أن يصير للصّغير وعي وإدراك يفهم به الخطاب إجمالاً.

المراهقة: الرّهَق: جهل في الإنسان وخفّة في عقله. يقال : فيه رهق أي حدّة وخفّة. وراهق الغلام: قارب الحلم.

الرشد: أن يبلغ الصّبي حدّ التّكليف صالحاً في دينه مصلحاً لماله (*الموسوعة الفقهية*، 1992م، ج27، ص 20) .

السِّير: مفردها سيرة أي طريقة حياة شخص ما.

[1] يعاني الكتاب من كثرة الأخطاء المطبعية وعدم دقة الأرقام المذكورة (تاريخ وفاة الذهبي وعدد الأعلام في كتاب *سير أعلام النبلاء*).



التراجم: الترجمة هي نبذة عن حياة (سيرة) شخص ومسيرته وتاريخه.

الأعلام: البارزون في مجال من المجالات.

وعندما نتفحص كلمة الطفل في لغتنا العربية الجميلة نجد أن الطفل هو الولد ما دام ناعما. والعرب تقول: جارية طِفْلَةٌ إذا كانت صغيرة، ورقيقة البَشَرة ناعمة. والطِّفْلة: الحديثة السِّنِّ. ومن معاني كلمة الطِّفْل: المولود: الصَّبِيُّ يُدْعى طِفْلاً حين يولد إلى أَن يَحتلم. ويراد بكلمة الطِّفْل أيضا: السَّحابَ الصِّغار أي: جَمَعتها الريح وضمَّتها (انظر ابن منظور: *لسان العرب*). قال ابن عربي في *الفتوحات المكية* "الطفل مأخوذ من الطفل وهو ما ينزل من السماء من الندى غدوة وعشية وهو أضعف ما ينزل من السماء من الماء فالطفل من الكبار كالرش والوبل والسكب وغير ذلك من أنواع نزول المطر" (ص 655، مناع، 2003 م، ص 389).

الطفل في المنظمات العالمية والدساتير الدولية هو أي صبي أو فتاة لم يتجاوزا الثامنة عشرة وهو إنسان فرد وعضو في أسرة ومجتمع في آن معا وله طائفة من الحقوق.

"تربية الطفل عملية تشمل الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو جميع جوانب شخصيته، وتسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع محيطه، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات" (بحري، والقطيشات، 2009م، ص 16).

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الراهنة على منهج تحليل المحتوى الكيفي (الهنيدي، 2003م، ص 17، السكري، 2009م، ص 13) لاستنباط معالم تربية الطفل وأبعادها الإنسانية كما يكشف عنها كتاب *سير أعلام النبلاء* للإمام الذهبي، ضمنيا أو صراحة.

أسئلة الدراسة

1. كيف يمكن تربية الطفل تربية حسنة في ضوء كتاب *سير أعلام النبلاء* للإمام الذهبي؟
2. ما أخلاقيات المتعلم في *سير أعلام النبلاء*؟
3. كيف يتعامل المربي مع الطفل استنادا لسير أعلام النبلاء؟
4. ما ضوابط التعامل الواعي مع غرائب التراث في ضوء معطيات كتاب *سير أعلام النبلاء*؟

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الراهنة على التنقيب في كتاب *سير أعلام النبلاء* للإمام الذهبي بحثا عن تربية الطفل وما يتصل بمصالحه. ويعتبر الكتاب المذكور من أبرز الكتب في تراجم الأعلام وأشملها حيث يتضمن أعلام من أنحاء



العالم الإسلامي من الأندلس غربا إلى أقصى المشرق؛ من عصر النبوة والخلافة الراشدة حتى نهاية المئة السابعة. ويقع الكتاب في 28 مجلدا تتضمن المجلدات مقدمة موسعة وفهارس للكتاب في مجلدين وبلغ عدد التراجم 5925 ترجمة تحتوي على أهم الأحداث في حياتهم وجوانب من تفاعلهم مع المجتمع وأحوال الثقافة حينذاك.

لقد تم اختيار *كتاب سير أعلام النبلاء* للإمام الذهبي وهو من عيون التراث الإسلامي لسعة وغزارة أخباره ولتميزه عن غيره من الكتب التي ألفت في بابه، ولأنه كتاب موثوق ومرموق للتراجم في تراثنا حيث يتضمن تراجم لعلماء الشريعة والأدب والفلسفة والتصوف فضلا عن حياة الأمراء والأعيان ولا زال العلماء في كل عصر يستثيرون دقائق الوقائع منه، ويغوصون على لطائف الفرائد فيه. تناول الكتاب المذكور جميع العصور التي سبقت عصر الذهبي (673 _ 748 هـ، 1274 _ 1348 م)، علما بأن الذهبي – في كثير من الحالات – ينتقد الروايات متنا وسندا، بأقصر عبارة، وألخص إشارة مما أتاح لكتابه مصداقية أكبر. الذهبي أستاذ ثقة كبير، وهو مؤرخ الإسلام صاحب المؤلفات المتميزة. والنسخة المعتمدة للدراسة في البحث الراهن هي نسخة مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، وهي ذات قيمة كبيرة عند الباحثين لأنها على قدر كبير من الدقة في الطباعة، والإتقان في التحقيق، والجودة في الإخراج. ولقد استفادت الدراسة أيضا من نسخة موقع المحدث على شبكة الانترنت.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

أكد الشحود (2009م) في كتابه؛ *الأساليبُ الشَّرعيةُ في تأديب الأطفال* على أن العقوبة جزءٌ من المنهج الإسلامي في إصلاح النفس الإنسانية، وتقويم اعوجاجها. ولكن الإسلام وضع من الشروط والقواعد والضوابط لإيقاع تلك العقوبات، حتى لا يساء استعمالها، وتؤتي ثمارها المرجوة منها. فهي من باب آخر الدواء الكي. تناول البحث العقوبة وتأديب الطفل في الإسلام، وشروطها، وحدوده. قسم الباحث عمله إلى بابين: الباب الأول عن أسلوب تأديب الطفل، والباب الثاني عن قضايا هامة حول تأديب الأطفال. أكد البحث على أن العقوبة في مفهوم التربية الإسلامية عقوبة هادفة وموجهه فليس المقصود منها الانتقام من المخطئ أو إلحاق الضرر به أو إقامة الحد عليه، كما أنها ليست هي الوسيلة الوحيدة في تقويم اعوجاج الأبناء.

وفي بحثه الفكر التربوي وتنشئة الأولاد عند المسلمين الأوائل ذهب سكيك (2008م) إلى أنه لا أحد يستطيع أن ينكر أن التربية الإسلامية هي الأساس المتين الذي قامت عليه حضارة المسلمين والتي استمرت في تفوقها ثمانية قرون لا منافس لها، فقد قدس الإسلام العلم والعلماء وسما بالعلم إلى درجة العبادة وعني



بالتربية الروحية والدينية والخلقية. وقد أدرك المسلمون الأوائل أن التربية هي أداة الحضارة ووسيلتها في تخليد ذاتها وضمان انسيابها وتناقلها عبر الأجيال، ويكون فعل التربية في الحضارة هو رسم هذا الفعل وتحديد مداه والتأثير في سلوك الفرد الإنساني حتى ينسجم مع الأنماط الاجتماعية السائدة، وهذا ما أدركه أيضا الصينيون القدماء والاسبرطيون والأثينيون في أهمية التربية في تحديد سلوك حضارتهم. نجد في صدر الإسلام أن تربية الطفل كانت تبدأ في الوسط العائلي بالممارسة وفي عصر الدولتين الأموية والعباسية حين بدأ التمايز الطبقي (الاقتصادي . الاجتماعي) يظهر في المجتمع الإسلامي اختلفت أغراض التربية وأهدافها باختلاف الطبقة الاجتماعية، وقد تميزت في ذلك العصر ثلاث طبقات اجتماعية: الطبقة الوسطى وسواد الشعب: يقوم بتعليمهم معلمو الكتاتيب، طبقة الأمراء والوزراء والأغنياء يقوم بتعليم أبنائهم المؤدبون، أبناء الخلفاء: وهؤلاء يعدون إعدادا خاصا يتناسب وأهمية وعظم المكانة التي سيحتلونها ويقوم على تربيتهم كبار المؤدبين. فالتربية الإسلامية عملية إعداد للإنسان بتثقيفه ورعايته وإصلاح شأنه وتعهده. أشار البحث إلى مجموعة أعلام التربية الإسلامية من مثل أسد بن الفرات، وابن مسكويه، وابن سحنون، والقابسي، وابن جماعة، وابن سينا، والغزالي، وابن خلدون.

هدفت دراسة الجهني (2007م) إلى التعرف على آراء الغزالي وأفكاره حول تربية الطفل. وقد استخدمت الباحثة المنهج التاريخي والمنهج الاستنباطي في عرض ومعالجة موضوع الدراسة. أكدت الباحثة على أنها لم تجد دراسة أو بحث علمي مستقل قد تناول تربية الطفل عند أبي حامد الغزالي... وأن الدراسات السابقة قد تحدثت ضمنيا عن تربية الطفل عند الغزالي ولم يكن هو موضوعها الرئيس (ص 56). توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

1. "اشتملت مؤلفات الغزالي ومن كتبوا عنه على مبادئ وأساليب تربوية عديدة موجهة للطفل.

2. تتفق التربية الحديثة في مبادئها وأساليبها مع كثير من المبادئ والأساليب التربوية التي نادى بها الغزالي" (ص 87). وأوصت الباحثة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة عناية المؤسسات التربوية، واعتمادها المباشر على الأصول الإسلامية في بناء الأنظمة التربوية، مع ضرورة الاستفادة من التراث التربوي الإسلامي الزاخر. كما طالبت الدراسة بإجراء الدراسات التي تبرز مناهج وطرائق وأساليب التربية عند علماء المسلمين، وصياغتها بطرق مبسطة تناسب الوالدين وغيرهم من المربين (ص 88).

اهتم الفايدي (2008م) بدراسة تربية الطفل عند ابن قيم الجوزية. اعتمدت الدراسة على كتاب *تحفة المودود بأحكام المولود* لابن قيم الجوزية. وبين الباحث أهمية الدراسة من خلال عدة نقاط وهي:

1. لم يعثر الباحث على دراسة بعنوان تربية الطفل عند ابن قيم الجوزية أو دراسة أفردت آراءه التربوية.



2. أن دراسة آراء وأفكار ابن قيم الجوزية ضرورة وخاصة أنه علم بارز في ميدان التربية الإسلامية.

3. ميدان تربية الطفل من الميادين المستجدة، بينما المتتبع لمؤلفات ومصنفات المفكرين في تاريخ التربية الإسلامية يجد الكثير من الآراء والأفكار التربوية التي بحاجة إلى إبرازها والاستفادة منها (ص 266).

وخلصت الدراسة إلى بيان أهم أفكار ابن قيم الجوزية ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

1. الهدف الرئيس لتربية الطفل هو إخلاص العبودية لله عز وجل.

2. كتاب *تحفة المودود* ليس خاصا بمرحلة الطفولة؛ بل فيه توجيهات تربوية تشمل مراحل الإنسان.

3. تناول ابن قيم الجوزية أسس ومبادئ التعلم والتي تتمثل في حسن الفهم وصحة الإدراك والحفظ الجيد والرغبة في التعلم والتدرج في طلب العلم.

4. أكد ابن قيم الجوزية على بعض أساليب التربية والتي منها العدل بين الأطفال والقدوة الحسنة، وضرورة مراعاة الظروف الفردية ومراعاة التدرج في التعلم والتعليم.

5. التربية ليست عشوائية؛ بل لها مسئولية وبداية المسئولية للأب والأم أو من يقوم مقامهما (ص 288، 289).

هدفت دراسة الهنيدي (2003م) إلى الكشف عن مكانة الطفل المسلم عند المسلمين، وبيان أبعاد شخصية الطفل المسلم العقدية والعلمية والثقافية والأخلاقية والاجتماعية والنفسية والعقلية. اعتمد الباحث في دراسته على "منهج تحليل المحتوى الكيفي لما ورد في بعض كتب التراث من آثار، والعمل على تحليلها وتفسيرها مستنتجا منها أبعاد شخصية الطفل المسلم، وآثارها في حياة الفرد والمجتمع" (ص 17). احتوت الدراسة على ثلاثة فصول شرح الباحث أهمية الدراسة الراهنة والهدف منها وحدودها في الفصل الأول وفي الفصل الثاني تحدث الباحث عن مكانة الطفل المسلم. وناقش الفصل الثالث أبعاد شخصية الطفل المسلم كما وردت في بعض كتب التراث، وقد قسم الباحث هذا الفصل إلى ستة مباحث وهي تناقش أبعاد مختلفة في شخصية الطفل وهي كالتالي: البعد العقدي، والخلقي، والثقافي والعلمي، والاجتماعي، والاقتصادي. تحفظ لنا كتب التراث وسائل تربية الطفل اجتماعيا حيث كان الطفل يجلس مع أصدقاء أبيه كما ذكر الباحث (ص 106) فتتسع مداركه.

وينقل الباحث ما يرويه الذهبي: "قَالَ الزُّبَيْرُ بْنُ بَكَّارٍ: حَدَّثَنِي غَيْرُ وَاحِدٍ أَنَّ عِيسَى بْنَ طَلْحَةَ جَاءَ إِلَى عُرْوَةَ حِينَ قَدِمَ، فَقَالَ عُرْوَةُ لِبَعْضِ بَنِيهِ: اكْشِفْ لِعَمِّكَ رِجْلِي، فَفَعَلَ فَقَالَ عِيسَى: إِنَّا وَاللَّهِ – يَا أَبَا عَبْدِ اللَّهِ – مَا أَعْدَدْنَاكَ لِلصِّرَاعِ، وَلا لِلسِّبَاقِ، وَلَقَدْ أَبْقَى اللَّهُ مِنْكَ لَنَا مَا كُنَّا نَحْتَاجُ إِلَيْهِ، رَأْيَكَ وَعِلْمَكَ. فَقَالَ: مَا عَزَّانِي أَحَدٌ مِثْلَكَ".



ناقشت دراسة سهام بدر (2000م) أهم الأفكار التربوية التي يمكن من خلالها وضع استراتيجيات التربية والتعليم في مرحلة الطفولة. وتضمنت الدراسة ثلاثة أجزاء رئيسة وهي:

الجزء الأول: شرحت الباحثة المصطلحات والمفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع الدراسة من حيث مفهومها ومضامينها التربوية.

الجزء الثاني: قامت الباحثة بعرض لتطور الفكر التربوي عبر العصور مع التركيز على الفكر التربوي الإسلامي والغربي. وناقشت الدراسة أهم الآراء التربوية لأبرز أعلام الفكر التربوي في مجال الطفولة في العالمين العربي والغربي.

الجزء الثالث: تناولت الباحثة عرض وتحليل لأهم الاتجاهات التربوية في مجال التربية قبل المدرسية بصفة عامة مع الإشارة إلى بعض النماذج للتربية في رياض الأطفال في بعض المجتمعات المتقدمة. وقدمت الباحثة بعض الرؤى المستقبلية الخاصة برياض الأطفال.

هدفت دراسة الجميل (1999م) إلى مقارنة آراء ابن الحاج في تعليم الصبيان في القرن الثامن الهجري بآراء الرواد الذين سبقوه؛ وهم سحنون، وابنه محمد والقابسي. وكان الغرض من الدراسة هو "معرفة مدى التغير الذي طرأ على المشكلة التربوية والتعليمية من حيث أوجه الشبه والاختلاف منذ أن طرحت في القرون الأربعة الأولى وما صارت إليه في العهد المملوكي في القرنين السابع والثامن الهجريين" (ص 9). وخلص الباحث في دراسته إلى أن هناك آراء تربوية عديدة لابن الحاج من هذه الآراء:

1. إخلاص النية في العمل.
2. التأكد من مثالية المؤدب في أخلاقه وما يقوم به من عمل.
3. تحديد سن القبول في المكتب، وتشبيه ذاكرة الصبي في هذه السن بلوح الشمع الذي نطبع عليه ما نريد.
4. التأكد من تطبيق مبدأ المساواة بين الصبيان في التعليم والمعاملة.
5. احترام مشاعر الصبيان ومنع ما يمكن أن يؤدي إلى جرح مشاعرهم (ص 39- 40).

وأكدت الدراسة على أن سحنون وابنه محمد وكذلك القابسي قد عالجوا قضية التربية والتعليم؛ لكن معالجتهم لها لم تكن شاملة بل كانت معظمها أجوبة على أسئلة بعض آباء الصبيان وبعض معلميهم، فكانت إجاباتهم تدور حول هذا الإطار ... وهذا لا يغض من شأنهم حيث إنه في ضوء اجتهاداتهم الفقهية أرسوا الأسس الأولى لما يطلق علية التعليم الابتدائي عند المسلمين. أما ابن الحاج، فإن آراءه التربوية ربما كانت تنم عن تجربة شخصية في هذا المجال، حيث تحدث عن التربية والتعليم ومشكلاتهما حديث العارف بها المعايش لهمومها (ص 65- 66).



الدراسات الأجنبية

قام حسين الهدبة الرشيدي (2005م) بتقديم رسالة الدكتوراه التي حملت عنوان (مفهوم التمركز حول الطفل في الفكر التربوي الإسلامي) في جامعة برمنغهام– المملكة المتحدة – حيث اعتمدت الدراسة على ربط التراث الإسلامي بالواقع التعليمي اليوم في شأن تعليم الطفل. استفادت الدراسة من الفلسفة البراغماتية (العملية) التي ينادي أصحابها اليوم بضرورة تطوير المناهج الدراسية بحيث تتمحور حول الطفل (child–centered curriculum) واهتماماته الحياتية ذات الصبغة الإنسانية المرنة. انتقدت الدراسة التربية الراهنة التي تركز على الكتب والتقيد الحرفي بالحصص الدراسية فهي غير مجدية لأنها تهمل رغبات الطفل وأبعدت الأسرة عن المشاركة الفاعلة في عملية التعلم. أشار الباحث إلى مساهمات التربية الإسلامية في العناية بالطفل حيث قام أعلام الفكر العربي الإسلامي بالحث على حسن تربية الطفل وتفننوا في تعليمه وكانت نزعتهم التربوية نزعة عملية واقعية (Al–Rashidi.2005).

هدفت دراسة (Mardan,2006) إلى دراسة الطفل في الإسلام من الجوانب التالية: النفسية، والاجتماعية، والتربوية. تناول الباحث في دراسته ثمانية فصول عرض في الفصل الأول والثاني معنى الطفولة وتربية الطفل ما قبل الإسلام وخاصة في الأشعار والعادات والتقاليد. تناول الفصل الثالث تربية الطفل في القرآن الكريم وناقش الفصل الرابع تربية الطفل في السنة النبوية وعرض الباحث في هذا الفصل أهمية تكوين الأسرة على أسس سليمة، وأساليب التربية الأخلاقية. وفي الفصل الخامس قدم الباحث نماذج من تربية الطفل عند الصحابة وسلفنا الصالح. وفي الفصل السادس ناقشت الدراسة بعض الآراء التربوية لبعض أعلام الفكر التربوي الإسلامي كابن سحنون، والقابسي، وابن سينا وغيرهم. تحدث الفصل السابع عن تربية الطفل في الفقه الإسلامي. تطرق الفصل الثامن والأخير إلى الحياة التربوية والنفسية للنبي صلى الله عليه وسلم.

هدفت دراسة Gil'adi (1992) إلى دراسة الطفل في المجتمع الإسلامي في العصور الوسطى كما ذكر الباحث. لقد أثنى الباحث في مقدمة دراسته على نخبة من المفكرين والباحثين لجهودهم الكبيرة واهتمامهم بموضوع دراسته من هؤلاء: البرت حوراني، وفرانز روسنثال. بدأ الباحث دراسته بعرض لمحة تاريخية عن الطفولة في الإسلام، وناقش الباحث في الفصل الأول اهتمام المجتمع الإسلامي بالمولود وذلك من خلال عرض كتاب *تحفة المودود في أحكام المولود*، لابن قيم الجوزية وكذلك قضية تحنيك الطفل. وفي الفصل الثاني تضمنت الدراسة اهتمام المسلمين بتعليم الطفل منذ نعومة أظفاره، وأفردت الدراسة تعليم الطفل عند أبي حامد الغزالي، والعقاب البدني للطفل في الفكر الإسلامي في العصر ذاته. وتطرق الفصل الثالث والأخير إلى



الأخلاق والقيم، وناقش مسألة الطفل والموت والصبر والوالدية في المجتمع العربي قديما وكذلك وأد الطفلة وموقف القرآن الكريم من ذلك. وتوصل الباحث إلى عدة نقاط منها:

1. اهتمام الفقه الإسلامي بالطفل لاسيما من لحظة ولادته وتقديم الأفضل له من مثل الرضاعة، والحضانة. واهتم الإسلام بمرحلة البلوغ.

2. اهتمام المجتمع الإسلامي بتعليم الطفل منذ الصغر وذلك من خلال إرساله للكتاب ومتابعته.

3. اهتمام المسلمين بقضية الطفل أيما اهتمام فلذلك كان للطفل مسميات عديدة كالحزور، والصبي، والمولود، والغلام، والصغير.

4. وجود تمييز واضح في التعامل بين الأنثى والذكر لصالح الذكور في المجتمع الإسلامي في العصور الوسطى على حد تعبير الباحث.

تعليق على الدراسات السابقة

ورد في دراسة الشحود (2009م) أن العقوبة وسيلة من وسائل التربية الإسلامية المتعددة وهي تستهدف خير الأبناء وصلاحهم وتكون مشفوعة بالرحمة والشفقة ومنضبطة بضوابط مشروعة لا تنفصل عنها وهي في حالة التطبيق تأخذ شكل التدرج والبدء بالعقوبة الأخف فالأشد. ومما جاء في البحث أنه يستحب للمربي أباً كان أو مدرسا أن يعلق السوط على الجدار ليراه الأولاد فينزجروا، وذكر المؤلف الحديث القائل "عَلِّقُوا السَّوْطَ حَيْثُ يَرَاهُ أَهْلُ الْبَيْتِ، فَإِنَّهُ لَهُمْ أَدَبٌ". وقال الباحث "ويفضل سحنون الضرب على الرجلين ... فالضرب في الرجلين آمن، وأحمل للألم في سلامة". ويستند الباحث للتراث فيذكر "كَانَ إِبْرَاهِيمُ بْنُ أَبِي عَبْلَةَ يُؤَدِّبُ وَلَدَ الْوَلِيدِ بْنِ عَبْدِ الْمَلِكِ فَخَرَجَ عَلَيْهِ الْوَلِيدُ يَوْمًا وَقَدْ حَمَلَ جَارِيَةً عَلَى ظَهْرِ غُلامٍ وَهُوَ يَضْرِبُهَا فَقَالَ لَهُ: مَهْ يَا إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ الْجَوَارِيَ لا يُضْرَبْنَ عَلَى أَعْجَازِهِنَّ وَلَكِنْ عَلَيْكَ بِالْقَدَمِ وَالْكَفِّ". ويستنتج الباحث "ومن خلال ما تقدم نجد أن أفضل مكان للتأثير:اليدين والرجلين".

القصة السابقة ذكرها أيضا ابن أبي الدنيا في كتابه *النفقة على العيال* باب تعليم الرجل أهله وتعليم ولده وتأديبهم (84).

إن التوجه العام في التربية المعاصرة وقوانينها منع العقاب البدني وليس من الحكمة التسليم المطلق لتوجه في التراث دون ذكر آراء تراثية مختلفة. إن تأويل النصوص والاستفادة من معطيات الحاضر من الأهمية بمكان حيث يرفض المفكرون أن يتعامل الحاكم أو المعلم أو الزوج أو الأب مع ابنه بالعصا. البدائل العقابية كثيرة وأكثر آمنا وأقل ضررا وخير من العقاب البدني وأقوم سبيلا. أفرط ثلة من الباحثين في الكتابة عن ضوابط العقاب البدني في الفكر الإسلامي دون الالتفات إلى الآراء



المتنوعة في التراث ودون الالتفات إلى اللوائح المعمول بها في التعليم اليوم حيث أن معظمها تمنع الضرب بكل صنوفه في كافة صفوفه وتمنع العقاب البدني بكل صراحة وصرامة.

يشير التربويون إلى الآثار السلبية للعقاب البدني منها أن العقاب يؤدي إلى الإساءة للطفل وأنه يعد مهينا للشخص وأنه يحطم الطالب نفسيا وأنه من عوامل نشوء علاقات سيئة بين المعلمين والأطفال وأنه من أسباب القضاء على قدرة الطالب على التفكير الناقد وأنه لا يكبح السلوك السيئ (بدران، 2009م، ص 159-161). إن الشدة من شأنها قديما وحديثا أن تجعل الطفل يكره معلمه في بعض الكتاتيب والمدارس بل قد تجعل الصبي يعد معلمه من ألد أعدائه (الوشمي، 2009م، ص 55، أبو سليمان، 2004م، ص 124- 125، 269). إن التحرر من خطاب الخوف غاية غالية في وطننا العربي لإيجاد المواطن الآمن في بيته ومجتمعه، والخلل الأكبر قد يكون من تخويف الطفل واستمرار ذلك بأشكال متنوعة وكلما كبر الصغير كبر معه خوفُه. ومن زاوية فلسفة التربية فلا بد من التعامل مع الطفل وغيره باحترام منذ صغره فهذا هو النهج السليم. يقول "روسو: لو ضربت ظاهر يد طفل في الشهر السادس من عمره ضربة خفيفة، لبكى وكأنه قد احترق بالنار. ولا تعد ردة الفعل هذه تعبيرا عن الشعور بالألم، وإنما عن الشعور بالإهانة" (ماهروزاده، 2001م، ص 227).

ومن جانب آخر ذكر الهنيدي (2003م) قصة غريبة قد وردت في كتب التراث حيث كتب الباحث تحت عنوان: الدفاع عن الإسلام "تؤرخ بعض كتب التراث لبعض أطفالنا، أنهم قاموا بالدفاع عن الإسلام، والذب عنه، والوقوف في وجه أعدائه، ومن ذلك ما روي من أن غلمانا من أهل البحرين خرجوا يلعبون بالصوالجة وأسقف البحرين قاعد، فوقعت الكرة على صدره فأخذها، فجعلوا يطلبونها منه، فأبى، فقال غلامهم: سألتك بحق محمد صلى الله علية وسلم إلا رددتها علينا، فأبى، لعنه الله، وسب الرسول صلى الله عليه وسلم، فأقبلوا عليه بصواليجهم فما زالوا يخبطونه حتى مات، فرفع ذلك إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فوالله ما فرح بفتح ولا غنيمة كفرحته بقتل الغلمان لذلك الأسقف، وقال الآن عز الإسلام، إن أطفالا صغارا شتم نبيهم فغضبوا له وانتصروا" (ص 39).

الحكاية السابقة غريبة وتحتاج لغربلة قبل أن تنشر للعامة وجدير بالمربين أن يتناولوها بالقدح لا بالمدح. تلك القصة ذكرها الأبشيهي في *المستطرف من كل فن مستظرف* ج2 ص 394، والزمخشري في *ربيع الأبرار ونصوص الأخبار* من غير ذكر سند للحكاية بل ساق المؤلفان القصة المذكورة بصيغة التمريض؛ حُكي. إن تلك القصة المضطربة متداولة ومنشورة في مواقع الإنترنت كقصة من قصص المساء للأطفال! وتساق هنا وهناك عند المربين في مقام الثناء والتربية القويمة للناشئة من منظور أكاديمي!



هل الخطأ يعالج بخطأ أكبر منه؟ إن عز الإسلام لا يكون بمواقف عاطفية متسرعة تزهق الأرواح الإنسانية بسبب زلة. إن مثل تلك القصص الشاذة التي يعرضها الباحثون أحيانا للقارئ في مواقف المدح قد تحث الناشئة –من حيث لا نشعر– على الافتئات على السلطة والإخلال بضوابط الحياة المدنية والتفريط بحقوق الإنسان واستخدام العنف في التعبير عن آرائهم. إن القصص لها مكانة خطيرة في وعي الناشئة فهي قد تحثهم على اقتفاء أثر التراث والتقليد لأبطاله من غير بصيرة لذلك كان انتقاء الأفضل منها ونفي الواهي، وتحري الصحيح مسئولية تربوية كبرى. إن البسالة والقوة والغيرة والدفاع عن حياض الدين مقومات التربية الإسلامية لكن مثل تلك القصص قد تزرع التهور تؤسس لوعي يعاكس التسامح ويغايره. إن حب المصطفى صلى الله عليه وسلم له تجليات مرتبطة باللطف أكثر من العنف فهو صلى الله عليه وسلم نبي الرحمة.

إن مثل تلك القصص والكثير من العبارات غيرها تنم عن رؤية عالم من العلماء في كتاب من الكتب أو حادثة خاصة لها ملابساتها وليست بالضرورة تعكس صفاء التربية الإسلامية ولهذا فإن نقد متن وسند الأخبار من الأهمية بمكان كما أن معطيات العصر اليوم تزود الباحث بمناهج للبحث والتفسير. ليس كل ما تم ذكره في التراث البشري هو صواب بل لا بد لنا من النقد البناء الواعي.

من وظائف البحث العلمي تفنيد الأوهام لا تمجيدها، وتصويب الأخطاء لا تبريرها. إن الباحث الرصين يميز بين الموهوم والمعلوم. إن تقدير محاسن التراث ومحامده يختلف عن تقديس النصوص والأشخاص، والعمل البشري من طبيعته –عبر القرون إلى أن يرث الأرض ومَن عليها– الوهم والوهن مهما ارتفعت درجة الإتقان. قال جل ثناؤه "أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ اخْتِلاَفاً كَثِيراً" (النساء: 82). إن المنهج القويم للتعامل مع الموروث هو التمسك بمنهج يجمع بين معرفة المحاذير وتجنبها من جهة، ومعرفة الحسنات واستثمارها كروائع حضارية مع الاعتزاز بمدى قوة التراث العربي الإسلامي في عمومه من جهة أخرى.

الإطار العام لتناول التراث

التراث الملهم الحي الفريد هو التراث الذي نوظفه في واقعنا ويحثنا على التجديد والعقلانية والإيمان بلا ترويج للأساطير وبلا تبرير لأفعال غير حضارية. من الحوادث المؤلمة في التراث قتل وصلب المخالفين، وضرب العلماء والتضييق عليهم، وتوريث الأطفال للإمارة والحكم، وحرق كتب الفلسفة والمنطق والعقيدة بحجة أن عقيدة المؤلف فاسدة أو أنه خالف ما هو معروف حينئذ. إن آفة الاشتغال بالتراث ترسيخ السلطوية



والوصاية في حياتنا وإعادة إنتاج المعرفة والتكرار والدوران في دائرة مغلقة مظلمة. ولعل أخطر توظيف للتراث ذلك التناول السطحي الانتهازي الذي يعمد إلى صفحات الماضي من غير منهجية فيتناولها تناولا يعكر صفونا، ويشتت صفوفنا ويجمد جهودنا باسم السلفية تارة وتحت راية المعاصرة تارة أخرى. إن خير أسلوب للهروب من عالم اليوم والانسحاب منه هو التباكي على أطلال الأمس. التراث أداة تحرير لا تخدير إذا كانت الإرادة صادقة. تراث التنوير تراث مُلهم للناشئة يضمن إبراز معاني التفوق وعناصر الإنجاز ودعائم الإيمان والإحساس بقوة وقيمة الموروث النافع.

"الشرقيون يعيشون في مسارح الماضي الغابر ويميلون إلى الأمور السلبية المسلية المفكهة ويكرهون المبادئ والتعاليم الإيجابية المجردّة التي تلسعهم وتنّبههم من رقادهم العميق المغمور بالأحلام الهادئة" (*روائع جبران خليل جبران* ، 2005م، ص 95). العودة إلى التراث ومراجعته ضرورة في التنمية (الميلاد، 2009م، ص 151، عبدالله، 2008م، ص 139، نبيل علي، 2009م، ص 78-87) لإيجاد المثقف العربي العصري. من أهم ضوابط التعامل مع التراث الحذر من إعطاء صفة القدسية لاجتهادات البشر مما يؤدي إلى التقليد الأعمى والجمود (رجب، 2009م، ص 26). لقد قصر الأحفاد بحق الأجداد فما التفتنا إلى المعري وابن رشد وغيرهما إلا بعد فترة من الزمن، ولولا اهتمام الغرب بدراسات ابن خلدون لما عرفنا قيمتها الاجتماعية والتاريخية إلا بعد قرون أخرى (السيف، 2006م، ص 77). ولأن تراثنا هو تراث أمة، تميزت بالعالمية، تبعاً لشريعتها العالمية والخاتمة، ولأن هذا التراث قد أبدعته شعوب مختلفة، وقوميات متعددة، وفي ظل ملابسات وتحديات وأحيانا تناقضات متنوعة، فلقد تضمن التراث الكثير من الأسس التي تثري واقعنا (عمارة، 2009م، عيد، 2009م، ص 237-237، النشار، 2009م، ص 89).

يُتهم التراث بأنه حافل بالعناصر اللاعقلية والخرافية والأفكار الأسطورية (زكريا، 2005م، ص 37) التراث الجيد هو التراث الذي تم تصفيته ويعكس أصالة المجتمع المسلم ويمتلك عنصر البقاء والديمومة ويساعد على تجاوز العقبات المعاصرة ولا يبقينا أسرى لحدود زمنية. المعاصرة هي إعادة التاريخ إلى مكانه الطبيعي كمصدر للعبرة والمعرفة لا كمثال أو نموذج للحياة الفاضلة لأن الحياة الصالحة هي أن نعيش وقد استوعبنا تحديات وحقائق عصرنا (السيف، 2006م، ص 13، 63). وفي ظل المتغيرات المعاصرة لا بد من التذكير بأن أهل التراث أولى الناس بنقده نقدا معرفيا بناءً من حين لآخر، قبل أنْ يمارس الغرباء نقد هذا التراث بمناهجهم أو مباضعهم (العلواني، 2009م، باختصار).



إن المشتغلين بالتربية يمكنهم الإفادة من التراث الإسلامي الرحب الفسيح إذا نهجوا لنفسهم نهجا قويما وفهما سليما متحررا من الجمود والتقليد، ومتجاوزا تمجيد كل صغيرة وكبيرة دون مسوغ. إن تراثنا الفسيح يمكن أن يلتحم النافع منه بمجريات الحاضر الحي ومعطيات الحضارة وأدواتها فلا نهجر الهوية العربية الإسلامية الثاوية خلف تراثنا الواسع المتنوع. قال قاسم أمين "إنا لا نجد عقبة في طريقنا إلى السعادة أصعب اجتيازًا من شدة تمسكنا بعادات مِن سلفنا من غير أن نميز بين تلك العادات: صالحها وطالحها ، نعم إن الماضي لا يصح أن يطرح جملة، لكن يجب أن ينظر فيه بالتبصر والروية " (عمارة، 2006، ص 412، باختصار، انظر أيضا عيد، 2009م، ص 237-238) إن التصور الماضوي الزاهر للتراث أضر الفكر الإسلامي بل من أسباب التطرف اليوم وجعلت أعناق شبابنا مشدودة إلى الوراء (الأنصاري، 2005م، ص 10) وكأن الكمال كان في الماضي القديم.

ولعل في دراسة تراثنا التربوي باتجاهاته التربوية المختلفة ما يكشف لنا عن الثابت والمتغير في هذا التراث، وما يكسب الباحثين القدرة على فهم هذا التراث "والاستفادة من هذا التعدد وهذا التنوع في معالجة قضايا التربية. وإن دراستنا لتلك الاتجاهات سوف تكسبنا الإدراك أنها جميعا اجتهادات في إطار الإسلام، وأنها جميعا اتفقت على الجذع المشترك الواحد لتربية الإنسان المسلم في مرحلته التعليمية الأولى، بعد ذلك تأتي مرحلة التخصّص، وهنا تظهر تلك الاتجاهات التربوية المختلفة في التربية الإسلامية، كما تعكسها كتب التراث التربوي المعروفة لنا حتى الآن" (مراد، 2007م ألف شمس الدين، أبو عبد الله: محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، (673 _ 748 هـ، 1274 _ 1348 م) كتاب *سير أعلام النبلاء* الذي هو أساس هذه الدراسة. الذهبي تركماني الأصل ولد في العصر المملوكي وكان مولده ووفاته في دمشق. رحل إلى القاهرة وطاف كثيراً من البلدان، وكفّ بصره في آخر حياته. كان دقيقا في النقد وتحري الحق حتى أنه انتقد حفظ ابنه للقرآن الكريم حيث قال عن ابنه أبي هريرة عبدالرحمن: "حفظ القرآن ثم تشاغل عنه حتى نسيه" (الذهبي، 2008م، ج1، ص 134). لُقب بكثير من الألقاب منها: حافظ، علامة، محقق (الزركلي، 2002م، ج 5، ص 326)، دُرة القرن الثامن الهجري (الأرناؤوط، 2004م، ج9، ص 649) مؤرخ الإسلام.

.(

يرى بعض المستشرقين أن التراث الإسلامي يستطيع اليوم أن يثري حياتنا وينشر معاني السلام وغيرها من القيم التي تدل على روعة عبقرية الماضي الذي يمكن أن يسهم بعملية سلام (مورجان، 2008م، ص 14، 292).



إن المنصف لمسيرة حضارتنا يدرك قوة التربية الإسلامية التي أنتجت تطبيق القيم والفضائل، وأنجبت النبلاء والعلماء من الجنسين والأمة مازالت قادرة على استئناف المسار إذا راجعت تراثها وتراجعت عن السقيم من ميراثها وجددت منهجها فالمسيرة مازالت طويلة والذي يتعين علينا فعله لا يقل عن الذي أنجزه سلفنا من إعمال للعقل وتهذيب للنفس وتحسين لنوعية الحياة وتجويد لتربية الناشئة.

نبذة عن الذهبي

استطاع الذهبي في نصف قرن أن يؤلف ما يقارب من 270 مصنفا (الشيخ، 1994م، ص 348). كان متبحرا في التاريخ، عالما بالفقه، متبصرا في علم الحديث رواية ودراية، وقبل أن تشهد مؤلفاته بسعة علمه وعلو كعبه شهد أهل عصره بذلك وخاصة طلابه الذين اعترفوا بتفوقه وتميزه وسعة فضله ونبله. نشأ في أسرة متدنية أكرمها الله بالعلم والخلق والورع. تعلم من عمته "ست الأهل بنت عثمان" إذ كانت لها رواية في الحديث النبوي الشريف وهي أمه بالرضاعة. واستفاد من علم خاله "علي بن سنجر". ومن ذكريات الطفولة يقول الذهبي عن جده عثمان أنه كان يعلمه نطق حرف الراء "فيقول: قُلْ: «جَرَّة بَرًّا جرّة جَوّا» وكثيراً ما كنتُ أَسْمَعه يقول: يا مدبري ولَمْ ادْر. وعندما أذن له والده بالسفر طلبا للعلم اشترط عليه أن لا يغيب أكثر من أربعة أشهر وكان وفيا بوعده، بارا بوالده. قال الذهبي "وكنت قد وعدت أبي وحلفت له أني لا أقيم في الرحلة أكثر من أربعة أشهر فخفت أعقه".

ومن أعيان شيوخ الذهبي أحمد الأبرقوهي، وابن الظاهري، وأبو العباس الحجار، ولديه أكثر من ألف شيخ استفاد منهم بطرق تعليمية متعددة معروفة عند أهل الحديث النبوي والمتخصصين بعلم قراءات القرآن الكريم. وتعلم الذهبي من شيخاته حيث أخذ العلم من أكثر من مائة امرأة مثل خديجة بنت يوسف، وزينب بنت أحمد وفاطمة بنت إبراهيم (الشيخ، 1994م، ص 83). قال الذهبي عن مؤدّبه عليّ بن محمّد بأنه "كانَ من أحْسَنِ الناس خَطّاً وأخْبَرَهم بتعليم الصبيان. أَقَمْتُ في مكْتَبِهِ أربعة أعوام وتعلَّم عنده خلائق" (*معجم الشيوخ*، 1997م، ص 323).

ومن تلاميذ الذهبي ابن كثير، والصلاح الصفدي الذي قال عن أستاذه الذهبي "حافظ لا يُجارَى، و[illegible] يُبارَى، أتقنَ الحديثَ ورجاله، ونظر عِلله وأحواله، وعرف تراجم الناس، وأزال الإبهام في تواريخهم... وأخذت عنه وقرأت عليه كثيراً من تصانيفه ولم أجد عنده جمودَ المحدثين ولا كودنةَ [غلظة] النقلة بل هو فقيه النظر" (*الوافي بالوفيات*، باختصار، معروف، 2008م). وقال طلاب الذهبي في وصفه: شيخنا وأستاذنا، محدث العصر، بصر لا نظير له وكنز، هو الملجأ إذا نزلت المعضلة إمام الوجود حفظاً،



وذهب العصر معنى ولفظاً (انظر: السبكي في طبقاته الكبرى، وابن عماد الحنبلي في *شذرات الذهب*). قال ابن حجر العسقلاني ومهر الذهبي "في فن الحديث وجمع فيه المجاميع المفيدة الكثير حتى كان أكثر أهل عصره تصنيفا".

المحور الأول: تربية الطفل

يحدثنا الذهبي عن التربية الإسلامية التي تعتني بالطفل من ساعاته وأيامه الأولى في الحياة حيث تحنيك الطفل. عَنْ أَنَسٍ، قَالَ: وَلَدَتْ أُمِّي، فَبَعَثَتْ بِالوَلَدِ مَعِي إِلَى النَّبِيِّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- فَقُلْتُ: هَذَا أَخِي. فَأَخَذَهُ، فَمَضَغَ لَهُ تَمْرَةً، فَحَنَّكَهُ بِهَا. وبلغ حرص الأمهات على إرضاع أطفالهن مبلغا عظيما وحرصن على تلقينهن الشهادتين وتربيتهن تربية حسنة والدعوة الصالحة لهم. قالت أُمُّ سُلَيْمٍ، الغُمَيْصَاءُ بِنْتُ مِلْحَانَ الأَنْصَارِيَّةُ "لاَ أَفْطِمُ أَنَساً حَتَّى يَدَعَ الثَّدْيَ ... وعندما كبر جَعَلَتْ تُلَقِّنُ أَنَساً: قُلْ: لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللهُ، قُلْ: أَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّداً رَسُوْلَ اللهِ، فَفَعَلَ". وتمضي أم سليم لتختار البيئة الكريمة لتربية ابنها وتختاره خادما للرسول وتسأله أن يدعو له بالبركة. عَنْ أَنَسٍ: أَنَّ أُمَّ سُلَيْم قَالَتْ: يَا رَسُوْلَ اللهِ! خَادِمُكَ أَنَسٌ، ادْعُ اللهَ لَهُ. فَقَالَ: (اللَّهُمَّ أَكثِرْ مَالَهُ وَوَلَدَهُ).

وعندما كبر أنس حدثنا عن الهدي النبوي في تربية الطفل كما يحكي لنا كتاب *سير أعلام النبلاء*. قال أَنَسُ بنُ مَالِكٍ: أَنَّ النَّبِيَّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- كَانَ يَزُوْرُ أُمَّ سُلَيْمٍ، فَتُتْحِفُهُ بِالشَّيءِ تَصْنَعُهُ لَهُ، وَأَخٌ لِي أَصْغَرُ مِنِّي، يُكْنَى أَبَا عُمَيْرٍ، فَزَارَنَا يَوْماً، فَقَالَ: (مَا لِي أَرَى أَبَا عُمَيْرٍ خَاثِرَ النَّفْسِ [أحس بالفُتُور والتكسر]؟). قَالَتْ: مَاتَتْ صَعْوَةٌ [طائر صغير] لَهُ كَانَ يَلْعَبُ بِهَا. فَجَعَلَ النَّبِيُّ يَمْسَحُ رَأْسَهُ، وَيَقُوْلُ: (الاستماع يَا أَبَا عُمَيْرٍ، مَا فَعَلَ النُّغَيْرُ [تصغير النغر وهو فرخ العصفور]؟).

ولقد استنبط العسقلاني في *فتح الباري* من القصة السابقة فوائد تربوية منها فضيلة "مسح رأس الصغير للملاطفة، وفيه دعاء الشخص بتصغير اسمه عند عدم الإيذاء، وفيه جواز السؤال عما السائل به عالم لقوله "ما فعل النغير"؟ بعد علمه بأنه مات. وفيه إكرام أقارب الخادم وإظهار المحبة لهم" (المجلد العاشر: كِتَاب الأَدَبِ: باب الْكُنْيَةِ لِلصَّبِيِّ وَقَبْلَ أَنْ يُولَدَ لِلرَّجُلِ). والقصة تكشف عن أهمية الحوار مع الصغار فمن علامات التربية الصحيحة شدة الاعتناء بالحوار وترك مساحة للطفل للتعبير عن مشاعره وهمومه وخبراته. إن الانشغال عن الطفل وترك الإسماع له يسبب تربية مشوهة وشخصية جافة محرومة من العاطفة.

ونمضي أيضا مع الذهبي نفسه ليخبرنا عن قصة أخرى: "قَالَ أَنَسٌ: ثَقُلَ ابْنٌ لأُمِّ سُلَيْمٍ، فَخَرَجَ أَبُو طَلْحَةَ إِلَى المَسْجِدِ، فَتُوُفِّيَ الغُلاَمُ، فَهَيَّأَتْ أُمُّ سُلَيْمٍ أَمْرَهُ، وَقَالَتْ: لاَ تُخْبِرُوْهُ. فَرَجَعَ، وَقَدْ سَيَّرَتْ لَهُ عَشَاءهُ، فَتَعَشَّى، ثُمَّ أَصَابَ مِنْ أَهْلِهِ، فَلَمَّا كَانَ مِنْ آخِرِ اللَّيْلِ، قَالَتْ: يَا أَبَا طَلْحَةَ! أَلَمْ تَرَ إِلَى آلِ أَبِي فُلاَنٍ اسْتَعَارُوا



عَارِيَّةً، فَمَنَعُوْهَا، وَطُلِبَتْ مِنْهُم، فَشَقَّ عَلَيْهِم؟ فَقَالَ: مَا أَنْصَفُوا. قَالَتْ: فَإِنَّ ابْنَكَ كَانَ عَارِيَّةً مِنَ اللهِ، فَقَبَضَهُ. فَاسْتَرْجَعَ، وَحَمِدَ اللهَ، فَلَمَّا أَصْبَحَ غَدَا إِلَى رَسُوْلِ اللهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- فَلَمَّا رَآهُ، قَالَ: (بَارَكَ اللهُ لَكُمَا فِي لَيْلَتِكُمَا). فَحَمَلَتْ بِعَبْدِ اللهِ بنِ أَبِي طَلْحَةَ، فَوَلَدَتْ لَيْلاً، فَأَرْسَلَتْ بِهِ مَعِي، وَأَخَذْتُ تَمَرَاتِ عَجْوَةٍ [نوع من التمر الجيد]، فَانْتَهَيْتُ بِهِ إِلَى النَّبِيِّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-... فَقُلْتُ: يَا رَسُوْلَ اللهِ! وَلَدَتْ أُمُّ سُلَيْمٍ اللَّيْلَةَ. فَمَضَغَ بَعْضَ التَّمَرَاتِ بِرِيْقِهِ، فَأَوْجَرَهُ إِيَّاهُ، فَتَلَمَّظَ الصَّبِيُّ، فَقَالَ: (حِبُّ الأَنْصَارِ التَّمْرُ). فَقُلْتُ: سَمِّهِ يَا رَسُوْلَ اللهِ. قَالَ: (هُوَ عَبْدُ اللهِ)".

والقصة السابقة تؤكد على سنة التحنيك، وحسن تسمية الطفل، وتعلم الأسرة كيف تتعامل مع مسألة موت الأولاد وأن الطفل أمانة ووديعة عند والديه والله وحده هو الوهاب الرزاق القابض والمانع فلا راد لقضائه. ويذكر الذهبي عن العلماء حكايات في الصبر على فقد الأبناء ومنها: "كَانَ ابْنُ عَقِيْلٍ[1] ديناً، حَافِظاً لِلْحُدُوْدِ، تُوُفِّيَ لَهُ ابْنَانِ، فَظَهَرَ مِنْهُ مِنَ الصَّبْرِ مَا يُتَعَجَّب مِنْهُ". وقال ابن عقيل عن أسرته "وَأَمَّا أَهْلُ بَيْتِي، فَإِنَّهُم أَربَابُ أَقلاَم وَكِتَابَة وَأَدب".

وَكَانَ أَنَسٌ يَقُوْلُ: قَدِمَ رَسُوْلُ اللهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- المدِيْنَةَ وَأَنَا ابْنُ عَشْرٍ، وَمَاتَ وَأَنَا ابْنُ عِشْرِيْنَ، وَكُنَّ أُمَّهَاتِي يَحْثُثْنَنِي عَلَى خِدْمَةِ رَسُوْلِ اللهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-. فَصَحِبَ أَنَسٌ نَبِيَّهُ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- أَتَمَّ الصُّحْبَةِ، وَلاَزَمَهُ أَكْمَلَ الملاَزَمَةِ مُنْذُ هَاجَرَ، وَإِلَى أَنْ مَاتَ، وَغَزَا مَعَهُ غَيْرَ مَرَّةٍ، وَبَايَعَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ. ويحدثنا أنس عن طفولته ويلخص خبراته في المنهج التربوي في تربية الأطفال بعبارة جزلة وجيزة فيقول أنس عن تعامل النبي معه: فَخَدَمْتُهُ عَشْرَ سِنِيْنَ، فَمَا ضَرَبَنِي، وَلاَ سَبَّنِي، وَلاَ عَبَسَ فِي وَجْهِي (الذهبي، ج3 ص 398).

ورد في صحيح مسلم عَنْ مُعَاوِيَةَ بْنِ الْحَكَمِ السُّلَمِيِّ أنه وصف تعليم النبي صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وَسَلَّمَ فقال "فَبِأَبِي هُوَ وَأُمِّي مَا رَأَيْتُ مُعَلِّماً قَبْلَهُ وَلاَ بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيماً مِنْهُ، فَوَاللَّه مَا كَهَرَنِي وَلاَ ضَرَبَنِي وَلاَ شَتَمَنِي". وقال الرسول صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وَسَلَّمَ "علموا، ويسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا، وإذا غضب أحدكم

[1] وَقَالَ ابْنُ عَقِيْلٍ:عصمني اللهُ فِي شبَابِي بِأَنْوَاعٍ مِنَ العِصْمَة، وَقَصَرَ مَحَبَّتِي عَلَى العِلْم، وَمَا خَالطتُ لَعَّاباً قَطُّ، وَلاَ عَاشرتُ إِلاَّ أَمثَالِي مِنْ طَلَبَةِ العِلْم، وَأَنَا فِي عَشْرِ الثَّمَانِيْنَ أَجِدُ مِنَ الحِرْصِ عَلَى العِلْم أَشدّ مِمَّا كُنْتُ أَجده وَأَنَا ابْنُ عِشْرِيْنَ، وَبلغتُ لاِثْنَتَيْ عَشْرَة سَنَةً، وَأَنَا اليَوْمَ لاَ أَرَى نَقصاً فِي الخَاطر وَالفِكرِ وَالحِفْظ، وَحدَّةِ النَّظَر بِالعين ... كَانَ قَدِ اشْتَغَل بِمَذْهَب المعْتَزِلَةِ فِي حَدَاثَتِهِ عَلَى ابْنِ الوَلِيْدِ، فَأَرَادَ الحَنَابِلَةُ قَتْلَه، فَاسْتجَارَ بِبَابِ المرَاتِب عِدَّة سِنِيْنَ، ثُمَّ أَظهر التَّوبَة. علق الذهبي على ميل ابن عقيل نحو المعتزلة (Makdisi، p. 50) في بداية طلبه للعلم وانتقد ذلك وذكر رجوع ابن عقيل لمذهب السلف. ويحق للمعاصرين إنكار التعسف الذي مورس ضد ابن عقيل فذلك لا يليق بالحياة العلمية ولا الإنسانية ولا بمجتهد حر. يقول على وطفة "ما يؤسف له أن التربية الإسلامية السائدة عبر روادها يمارسون تأصيلا لقيم التعصب الديني وأحيانا الطائفي فيحولون الدين من منهل للتسامح والانفتاح والأنسنة إلى دفع مؤجج للعناصر التعصبية ضد الإنسان والآخر".

فليسكت"[1]. كان عفوه -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يسبق غضبه دائما فلقد ورد في صحيح مسلم: عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ قَالَ: "كَانَ رَسُولُ اللهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- مِنْ أَحْسَنِ النَّاسِ خُلُقاً ... واللهِ لَقَدْ خَدَمْتُهُ تِسْعَ سِنِينَ، مَا عَلِمْتُهُ قَالَ لِشَيْءٍ صَنَعْتُهُ: لِمَ فَعَلْتَ كَذَا وَكَذَا؟ أَو لِشَيْءٍ تَرَكْتُهُ: هَلاَّ فَعَلْتَ كَذَا وَكَذَا". يقوم المنهج النبوي في التربية على الرفق والسماحة وخاصة مع الأطفال. إن الحلم في تعليم الطفل والضحك معه ومداراته أساس تربوي في تكوين شخصية الناشئة.

ونعثر في سير *أعلام النبلاء* على فضل الأمهات في أدب الأبناء وإسهاماتهن المشرقة في رفد الحضارة الإسلامية بالنوابغ. قال الذهبي "قَالَ العَبَّاسُ بنُ الوَلِيْدِ: فَمَا رَأَيتُ أَبِي يَتَعَجَّبُ مِنْ شَيْءٍ فِي الدُّنْيَا، تَعَجُّبَهُ مِنَ الأَوْزَاعِيِّ، فَكَانَ يَقُوْلُ: سُبْحَانَكَ، تَفْعَلُ مَا تَشَاءُ! كَانَ الأَوْزَاعِيُّ يَتِيمًا فَقِيرًا فِي حَجْرِ أُمِّهِ، تَنْقُلُهُ مِنْ بَلَدٍ إِلَى بَلَدٍ، وَقَدْ جَرَى حُكْمُكَ فِيهِ أَنْ بَلَّغْتَهُ حَيْثُ رَأَيْتُهُ، يَا بُنَيَّ، عَجَزَتِ الْمُلُوكُ أَنْ تُؤَدِّبَ أَنْفُسَهَا وَأَوْلادَهَا أَدَبَ الأَوْزَاعِيِّ فِي نَفْسِهِ، مَا سَمِعْتُ مِنْهُ كَلِمَةً قَطُّ فَاضِلَةً إلا احْتَاجَ مُسْتَمِعُهَا إِلَى إِثْبَاتِهَا عَنْهُ ... قَالَ الأَوْزَاعِيُّ: مَاتَ أَبِي وَأَنَا صَغِيرٌ، فَذَهَبْتُ أَلْعَبُ مَعَ الْغِلْمَانِ، فَمَرَّ بِنَا فُلانٌ - وَذَكَرَ شَيْخًا جَلِيلا مِنَ الْعَرَبِ - فَفَرَّ الصِّبْيَانُ حِينَ رَأَوْهُ، وَثَبَتُّ أَنَا، فَقَالَ: ابْنُ مَنْ أَنْتَ؟ فَأَخْبَرْتُهُ. فَقَالَ: يَا ابْنَ أَخِي، يَرْحَمُ اللَّهُ أَبَاكَ. فَذَهَبَ بِي إِلَى بَيْتِهِ، فَكُنْتُ مَعَهُ حَتَّى بَلَغْتُ، فَأَلْحَقَنِي فِي الدِّيوَانِ". إن الأم المخلصة تستطيع أن تصنع حياة الأطفال والأبطال وتقوم بتربيتهم تربية حسنة يعجز عن القيام بحقها كثير من الأثرياء والأمراء.

وفي دنيا الأيتام تشرق شمس الأمهات وهن يصنعن النبلاء بكفاحهن. قال الذهبي عن طفولة الشافعي وَمَاتَ أَبُوْهُ إِدْرِيْسُ، "فَنَشَأَ مُحَمَّدٌ يَتِيْماً فِي حَجْرِ أُمِّهِ، فَخَافَتْ عَلَيْهِ الضَّيْعَةَ، فَتَحَوَّلَتْ بِهِ إِلَى مَحْتِدِهِ [انتقلت به من بلاد الشام إلى مكة] وَهُوَ ابْنُ عَامَيْنِ، فَنَشَأَ بِمَكَّةَ، وَأَقْبَلَ عَلَى الرَّمْيِ، حَتَّى فَاقَ فِيْهِ الأَقْرَانَ، وَصَارَ يُصِيْبُ مِنْ عَشْرَةِ أَسْهُمٍ تِسْعَةً، ثُمَّ أَقْبَلَ عَلَى العَرَبِيَّةِ وَالشَّرْعِ، فَبَرَعَ فِي ذَلِكَ، وَتَقَدَّمَ. ثُمَّ حُبِّبَ إِلَيْهِ الفِقْهُ، فَسَادَ أَهْلَ زَمَانِهِ (ج 10 ص 6). إن المبادرة في توجيه مسار الطفل ووضع الأهداف الطموحة بداية المسار الصحيح كما أن العلوم الدينية والرياضة البدنية وعلوم اللغة العربية هي ضرورات لتنشئة الطفل. وقال الشافعي: كُنْتُ يَتِيْماً فِي حَجْرِ أُمِّي، وَلَمْ يَكُنْ لَهَا مَا تُعْطِينِي لِلْمُعَلِّمِ، وَكَانَ المعَلِّمُ قَدْ رَضِيَ مِنِّي أَنْ أَقُوْمَ عَلَى الصِّبْيَانِ إِذَا غَابَ، وَأُخَفِّفَ عَنْهُ... كُنْتُ أَكْتُبُ فِي الأَكْتَافِ وَالعِظَامِ... كُنْتُ أُقْرِئُ النَّاسَ وَأَنَا ابْنُ ثَلاَثَ عَشْرَةَ سَنَةً، وَحَفِظْتُ (الموَطَّأَ) قَبْلَ أَنْ أَحْتَلِمَ (ج 10 ص 54). وكذلك كان البخاري يتيما وكانت أمه تدعو له بكثرة وتحبب له العلم وتضع له الآمال العلمية العظيمة فنشأ في كنف أمه التي كانت تحمل هم

[1] التخريج (مفصلا): أحمد في مسنده والبخاري في الأدب عن ابن عباس. تصحيح السيوطي: صحيح وقال الألباني حسن لغيره (انظر: *الأدب المفرد* للبخاري ص 92، رقم الحديث 249).



تربيته تربية رفيعة وكان لها ذلك. ذكر الذهبي كيف ذهب بصر البخاري وكيف مَنَّ الله عليه بالشفاء فقال: ذهبَتْ عينَا مُحَمَّدِ بنِ إِسْمَاعِيْلَ فِي صِغَرِهِ فرأَتْ وَالِدتُهُ فِي المَنَامِ إِبْرَاهِيْمَ الخَلِيْلَ – عَلَيْهِ السَّلاَمِ – فَقَالَ لَهَا: يَا هَـذِهِ، قَـدْ رَدَّ اللهُ عَلَى ابْنِـكِ بصـرَهُ لكَثْـرَةِ دُعَائِـكِ فَأَصْبحْنَا وَقَـدْ رَدَّ اللهُ عَلَيْـهِ بصـرَهُ (بتصـرف). إن العنايـة بالأيتام من روائع الإسلام ورغم ركود الاقتصاد من حين لآخر نجد الجود يدفع أهل الخير من المحسنين في الديار الإسلامية عبر القرون إلى بناء مدارس لرعاية وتعليم الأيتام بالمجان رغم الظروف الاقتصادية القاسية (الشطي، 2009م).

لقد أدرك علماؤنا أهمية رعاية الطفل وضرورة تعاون أفراد الأسرة في أداء هذه الغاية السامية مع تقديم وتقدير دور الأم في التربية. قال ابن القيم في *زاد المعاد* "ولما كان النساءُ أعرفَ بالتربية، وأقدرَ عليها، وأصبرَ وأرأفَ وأفـرغ لهـا، لـذلك قُـدمتِ الأم فيهـا علـى الأب... فتقـديمُ الأم في الحضـانة مِـن محاسـن الشـريعة والاحتيـاط للأطفـال ... لكـون النسـاء أقـوم بمقاصـد الحضـانة والتربيـة مـن الـذكور، فيكـون تقـديمُها لأجـل الأنوثة" (ج5، ص 392، باختصار).

ولقد جمع الذهبي مواقف ابن عباس رضي الله عنهما لا سيما في طفولته وهي ذات مضامين تربوية في غاية الأهمية وفيما يلي مقتطفات منها. عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ: تُوُفِّيَ النَّبِيُّ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– وَأَنَا ابْنُ عَشرٍ. كُنْتُ أَنَا وَأُمِّي مِنَ المسْتَضْعَفِيْنَ؛ أَنَا مِنَ الوِلْدَانِ، وَأُمِّي مِنَ النِّسَاءِ. مَسَحَ النَّبِيُّ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– رَأْسِي، وَدَعَا لِي بِالحِكْمَةِ. وعن ذكريات الطفولة واستعانة النبي به قال ابن عَبَّاس: كُنْتُ أَلْعَبُ مَعَ الغِلْمَانِ، فَدَعَانِي النَّبِيُّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– وَقَالَ: (ادْعُ لِي مُعَاوِيَةَ). وَكَانَ يَكْتُبُ الوَحْيَ (ج3، ص 123).

وعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ: صَلَّيْتُ خَلفَ النَّبِيِّ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– مِنْ آخِرِ اللَّيْلِ، فَجَعَلَنِي حِذَاءهُ، فَلَمَّا انْصرفَ، قُلْتُ: وَيَنْبَغِي لأَحدٍ أَنْ يُصَلِّيَ حِذَاءكَ وَأَنْتَ رَسُوْلُ اللهِ؟! فَدَعَا اللهَ أَنْ يَزِيْدَنِي فَهْماً وَعِلْماً. إن قيام الليل مدرسة للصغار والكبار يجب تعويد الطفل عليها برفق وبالتدريج ولا شك أن التربية بالعبادة من أهم وأرفع وسائل التربية الإسلامية التي تحرص دائما على إشراك الرجل وزوجته وأهل بيته بمثل تلك العبادات ذات الأثر العميق في تقويم الخلق وتطهير النفس. ويكشف لنا الذهبي همة ابن عباس وبذله في طلب العلم ومبادرته في اغتنام الفرص وبذلك سبق أقرانه. عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ: لَمَّا تُوُفِّيَ رَسُوْلُ اللهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– قُلْتُ لِرَجُلٍ مِنَ الأَنْصَارِ: هَلُمَّ نَسْأَلْ أَصْحَابَ رَسُوْلِ اللهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– فَإِنَّهُمُ اليَوْمَ كَثِيْرٌ. فَقَالَ: وَاعَجَباً لَكَ يَا ابْنَ عَبَّاسٍ! أَتَرَى النَّاسَ يَحْتَاجُونَ إِلَيْكَ، وَفِي النَّاسِ مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ – عَلَيْهِ الصَّلاَةُ والسَّلاَمُ – مَنْ تَرَى؟ فَتَرَكَ ذَلِكَ، وَأَقْبَلْتُ عَلَى المسْأَلَةِ، فَإِنْ كَانَ لَيَبْلُغُنِي الحَدِيْثُ عَنِ الرَّجُلِ، فَآتِيهِ وَهُوَ قَائِلٌ، فَأَتَوَسَّدُ رِدَائِي عَلَى بَابِهِ، فَتَسْفِي الرِّيْحُ عَلَيَّ التُّرَابَ، فَيَخرجُ، فَيَرَانِي، فَيَقُوْلُ: يَا ابْنَ عَمِّ



رَسُوْلِ اللهِ! أَلاَ أَرْسَلتَ إِلَيَّ فَآتِيَكَ؟ فَأَقُوْلُ: أَنَا أَحَقُّ أَنْ آتِيَكَ، فَأَسْأَلَكَ. قَالَ: فَبَقِيَ الرَّجُلُ حَتَّى رَآنِي وَقَدِ اجْتَمَعَ النَّاسُ عَلَيَّ، فَقَالَ: هَذَا الفَتَى أَعقَلُ مِنِّي.

وعلى ضوء ما سبق سرده فإن الذي يستعرض سيرة ابن عباس وطلبه للعلم في طفولته يظفر بفوائد جمة هي جواهر منثورة في *سير أعلام النبلاء* لا تقدر بثمن لمن أدرك أهمية قيم التربية الإسلامية ونماذجها التربوية الفذة. إن نَسب ابن عباس الرفيع لم يمنعه من النوم عند عتبات باب العلماء بحثا عن العلم، ومَن لم ينتفع بالعلم لن يكون نسبه وحسبه وماله شفيعا له في مجتمع المعرفة والفضيلة. رغم قصر قصة ابن عباس إلا أنها تختزل الكثير في مطاويها العميقة، ومراميها التعليمية التي تستوجب الالتفاف الفاحص لألفاظها بحثا عن مضامينها التربوية ومقاصدها الرصينة. إن القصة السابقة عن سعي ابن عباس في طلب العلم وبعد نظره ومبادرته في اغتنام الفرص تستحق أن تكون موضع نقاش وحوار للطلاب والطالبات في الفصول المدرسية والمقررات الجامعية لاقتناص الفوائد والبدائع منها.

وبعدما تعلم ابن عباس تبوأ مكانة كريمة في مجلس الكبار رغم صغر سنه، وأنكر بعضهم جلوسه معهم فكشف لهم عمر بن الخطاب سعة علم ابن عباس وأنه يستحق مجالسة شيوخ الصحابة رضي الله عنهم. نقل الذهبي التالي "كَانَ نَاسٌ مِنَ المهَاجِرِينَ قَدْ وَجَدُوا عَلَى عُمَرَ فِي إِدْنَائِهِ ابْنَ عَبَّاسٍ دُوْنَهُم... وَكَانَ يَسْأَلُهُ، فَقَالَ عُمَرُ: أَمَا إِنِّيْ سَأُرِيْكُمُ اليَوْمَ مِنْهُ مَا تَعْرِفُوْنَ فَضْلَهُ. فَسَأَلَهُم عَنْ هَذِهِ السُّوْرَةِ: {إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللهِ} [النَّصْرُ: 1]، فَقَالَ بَعْضُهُم: أَمَرَ اللهُ نَبِيَّهُ إِذَا رَأَى النَّاسَ يَدخُلُوْنَ فِي دِيْنِ اللهِ أَفْوَاجاً أَنْ يَحْمَدَهُ وَيَسْتَغْفِرَهُ. فَقَالَ عُمَرُ: يَا ابْنَ عَبَّاسٍ، تَكَلَّمْ. فَقَالَ: أَعْلَمَهُ مَتَى يَمُوتُ، أَيْ: فَهِيَ آيَتُكَ مِنَ الموْتِ، فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ (ج 3 ص 344). إن اختبار الموهوب وإظهار فضله مجتمعيا وتقديم الامتيازات له وتشجيعه من وسائل التربية القويمة.

وعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ: دَعَانِي عُمَرُ مَعَ الأَكَابِرِ، وَيَقُوْلُ لِي: لاَ تَتَكَلَّمْ حَتَّى يَتَكَلَّمُوا، ثُمَّ يَسْأَلُنِي، ثُمَّ يُقْبِلُ عَلَيْهِم، فَيَقُوْلُ: مَا مَنَعَكُم أَنْ تَأْتُونِي بِمِثْلِ مَا يَأْتِينِي بِهِ هَذَا الغُلاَمُ الَّذِي لَمْ تَسْتَوِ شُؤُونُ رَأْسِهِ. وعَنِ الزُّهْرِيِّ، قَالَ: قَالَ المهَاجِرُوْنَ لِعُمَرَ: أَلاَ تَدْعُو أَبْنَاءنَا كَمَا تَدْعُو ابْنَ عَبَّاسٍ؟ قَالَ: ذَاكُم فَتَى الكُهُولِ؛ إِنَّ لَهُ لِسَاناً سَؤُولاً، وَقَلْباً عَقُوْلاً (ج3، ص 345). وعَنْ عَامِرِ بنِ سَعْدِ بنِ أَبِي وَقَّاصٍ: سَمِعْتُ أَبِي يَقُوْلُ: مَا رَأَيْتُ أَحَداً أَحْضَرَ فَهْماً، وَلاَ أَلَبَّ لُبّاً، وَلاَ أَكْثَرَ عِلماً، وَلاَ أَوسعَ حِلماً مِنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، لَقَدْ رَأَيْتُ عُمَرَ يَدعُوْهُ لِلمُعْضِلاَتِ فَيَقُوْلُ: قَدْ جَاءت مُعْضِلَةٌ، ثُمَّ لاَ يُجَاوِزُ قَوْلَه، وَإِنَّ حَوْلَهُ لأَهْلُ بَدْرٍ ... لَقَدْ أُعْطِيَ ابْنُ عَبَّاسٍ فَهْماً، وَلَقناً، وَعِلْماً، مَا كُنْتُ أَرَى عُمَرَ يُقَدِّمُ عَلَيْهِ أَحَداً. إن استشارة الطفل النبيه في الأمور التي يفقهها من السنن الحميدة التي تجسد قيمة العلم والثقة الكبيرة بعقلية الناشئة وتدريبهم على الدراية بالأمور الكبرى والمصاعب العظمى. التعليم بالمصاحبة هو الذي جعل السلف يحرصون على المكوث عند العلماء وحب



لطلاب العلم الرحلة إليهم حيث يتعلم الواحد منهم الأدب والعلم في آن واحد. تكشف الفقرة السابقة أن توجيه الأسئلة الوجيهة والتدبر السليم من أسباب تفوق ابن عباس.

كثيرة هي القصص التي تدل على إكرام مقام الطفل إذا ظهرت عليه علامات التفوق. إن الثقة بقدرات الطفل المتميز جعلت السلف يقدمونه ويشجعونه على مخالطة العلماء. قَالَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ بِشْرٍ: أَقَامَنِي يَحْيَى الْقَطَّانُ فِي مَجْلِسِهِ، فَقَالَ: مَا حَدَّثَكُمْ عَنِّي هَذَا الصَّبِيُّ فَصَدِّقُوهُ، فَإِنَّهُ كَيِّسٌ. قُلْتُ: كَانَ ارْتِحَالُ أَبِيهِ بِهِ فِي سَنَةِ سِتٍّ وَتِسْعِينَ، وَهُوَ نَحْوُ الْمُحْتَلِمِ. قَالَ أَبُو حَامِدٍ بنُ الشَّرْقِيِّ: سَمِعْتُ عَبْدَ الرَّحْمَنِ يَقُوْلُ: احتلمْتُ فَدَعَا أَبِي عَبْدَ الرَّزَّاقِ، وَأَصْحَابَ الحَدِيْثِ الغربَاءَ فَلَمَّا فَرَغُوا مِنَ الطَّعَامِ قَالَ: اشهدُوا أَنَّ ابْنِي قَدِ احْتَلَمَ وَهوَ ذَا يَسْمَعُ مِنْ عَبْدِ الرَّزَّاقِ، وَقَدْ سَمِعَ مِنْ سُفْيَانَ بنِ عُيَيْنَةَ. قُلْتُ: هَذَا الإِعلاَمُ إِيلاَمٌ لِلصبِيِّ، وَتخجيلٌ لَهُ (ج 12 ص 342). إن تعليق الذهبي في غاية الروعة فمخالطة العلماء ومجالسة الكبار لا تعني بحال من الأحوال سقوط الكلفة فإن المراهق مرهف الحس يفضل الاحتفاظ بخصوصياته وينفر من الإحراج الذي يسببه له والده أو أقرب الناس إليه. إن التجربة هي التي جعلت الذهبي ينتبه إلى حساسية الناشئة من الخوض أو التلميح بعلامات النضج الجنسي أمام الكبار. ولأن الذهبي محنك في نقل الأخبار فإنه نقلها وعقب عليها تعليقا تربويا موفقا ليقدم لنا درسا مهما وهو أن التعليقات التربوية على أخبار الماضين مهمة ويجب أن لا تغيب عن ذهن المربي فليس كل ما فعله وقاله السابقون صواب.

وفي سير الأعلام نجد ومضات عن الثواب كأداة من أدوات التهذيب. ولأن المسجد بيت كل مسلم يكشف الفِكر التَّربوي الإسلامي أنَّ العلماء كانوا يحرصون على ترغيب الأطفال بالصَّلاة في المسجد ويرغبونهم بما يحبونه كي يحدث الاقتران الإيجابي فلقد ذكر الإمام الذَّهبي في كتابه *سير أعلام النبلاء* عن زبيد بن الحارث وهو من طبقة صغار التّابعين أنَّه كَانَ مُؤَذِّنَ "مَسْجِدِه، فَكَانَ يَقُوْلُ لِلصِّبْيَانِ: تَعَالَوْا، فَصَلُّوا، أَهَبْ لَكُم جَوْزاً. فَكَانُوا يُصَلُّوْنَ، ثُمَّ يُحِيطُوْنَ بِهِ. فَقُلْتُ لَهُ فِي ذَلِكَ، فَقَالَ: وَمَا عَلَيَّ أَنْ أَشْتَرِيَ لَهُم جَوْزاً بِخَمْسَةِ دَرَاهِمَ، وَيَتَعَوَّدُوْنَ الصَّلاَةَ" (ج5، ص297). إن الثواب والترغيب من أرقى أنواع التربية لحماية الناشئة وتربيتهم تدريجيا على القيم الإسلامية.

ومن عاداتهم قديما الإسراع في التعلم إذا كان الطفل مستعدا وخاصة تعلم وحفظ ما يتيسر من الذكر الحكيم فهذا ابْنُ اللَّبَّانِ التَّيْمِيُّ كَانَ أَحَدَ أَوْعِيَةِ العِلْمِ، ثِقَةً، وَجِيزَ العِبارَةِ، مَعَ تَدَيُّنٍ وَعِبَادَةٍ وَوَرَعٍ بَيِّنٍ، بدأ في طلب العلم منذ نعومة أظافره فهو كما يقول "حَفِظتُ القُرْآنَ وَلِي خَمْسُ سِنِيْنَ، وَأُحضِرتُ مَجْلِسَ ابْنِ المُقْرِئِ، وَلِي أَرْبَعُ سِنِيْنَ"[1]. وفي سيرة أبي حنيفة يؤكد الذهبي على أهمية تعلم القرآن الكريم ومخالطة الصبيان فهم بلا

[1] تحدث العلماء عن جواز احضار الصبيان مجالس العلم، وقال بعضهم إن سن التمييز ست وقالوا ولا بأس بتعليم الصبي الحديث والقرآن وهو صغير إذا كان فهماً. ومن هديهم قديما أنهم يحضرون الصغار مجالس العلم تدريبا للطفل على التحصيل وليعقل ويضبط الفهم.



ذنوب ويشير إلى فضل التعلم في المسجد وهكذا نجد تراثنا يحث على التزود من القرآن الكريم منذ الصغر مما يُوجد الحس الجمعي الذي يكوِّن الوجدان الاجتماعي المشترك ويكون القرآن الكريم بمثابة الجذر والجذع لشجرة التعليم. والحق أن التربية الإسلامية تعطي جميع العلوم والفنون والمعارف دورا كبيرا في صقل الشخصية وتكوين الوعي. قال الشَّافِعِيّ نقلا عن الذهبي: مَنْ تَعَلَّمَ القُرْآنَ، عَظُمَتْ قِيْمَتُهُ، وَمَنْ تَكَلَّمَ فِي الفِقْهِ، نَمَا قَدْرُهُ، وَمَنْ كَتَبَ الحَدِيْثَ، قَوِيَتْ حُجَّتُهُ، وَمَنْ نَظَرَ فِي اللُّغَةِ، رَقَّ طَبْعُهُ، وَمَنْ نَظَرَ فِي الحِسَابِ، جَزُلَ رَأْيُهُ، وَمَنْ لَمْ يَصُنْ نَفْسَهُ، لَمْ يَنْفَعْهُ عِلْمُهُ. كان الطفل لا سيما في المسجد يتعلم شتى العلوم التي يحصلها فنجد القاعدة الأساسية والمعلومات الدينية في ذهن الطفل في الشرق يشترك فيها مع طفل آخر في الأندلس أو أفريقيا فالتعليم في العالم الإسلامي قديما عامل توحيد وتقريب ثقافي نجح نجاحاً باهرا في تعميق الوحدة الإسلامية.

إن قارئ سير أعلام النبلاء يشعر بوجود أرضية متقاربة ومتكاملة وأعراف تعليمية تقدر المؤهلات وتستوعب التنوع. نجح التعليم بدرجة عالية في العصور الماضية في تكوين الشخصية العربية المسلمة في طول وعرض البلدان الإسلامية فاللغة العربية كانت عزيزة في واقع الناس، والقرآن الكريم والسنة المطهرة من أركان التعليم، والمسجد يشهد أداء العبادات وعقد مجالس العلم، والمدارس العالية تستقطب الطلبة والقيم النبيلة أكسبت الناشئة عبر القرون وحدة ثقافية. تلك الوحدة جعلت الطفل في بغداد والقاهرة والأندلس أشقاء لهم حرية في التنقل والدراسة ومواصلة التعليم ومزاولة الأعمال في حين أننا اليوم في المنطقة الواحدة نرى اختلافا كبيرا إلى حد التناقض في قوانيننا التعليمية فالجامعة المعترف بها في دولة عربية لا يتم الاعتراف بها في دولة مجاورة وكذلك المدارس للأطفال مما يتطلب إعادة اختبار الطفل المغترب مع أسرته في نهاية كل عام إما في بلده أو في سفارته. وهذه المفارقة تكشف تبعثر الأوضاع التعليمية وغيرها وتدل على عمق التفرق اليوم بين الأشقاء رغم أننا نعيش في عصر المعلومات والعولمة وزوال الكثير من الحدود المانعة للتعاون في كافة المستويات.

كانت مجالس العلم روضة تجمع الجميع وتمدهم بالنافع المفيد. وكان المؤدب يقدم دروسا خاصة. قال الذهبي"كَانَ الكِسَائِيُّ ذَا مَنْزِلَةٍ رَفِيْعَةٍ عِنْدِ الرَّشِيْدِ، وَأَدَّبَ وَلَدَهُ الأَمِيْنَ، وَنَالَ جَاهاً وَأَمْوَالاً". يرى ابن سينا إن وجود الطفل وأقرانه مع المؤدب أدعى إلى تجويد التعليم حيث التنافس المحمود فالتعليم الفردي له سلبياته النفسية والتعليم الجمعي له ايجابياته الاجتماعية. لم يكن التعليم الفردي عند المعلم في الغالب ليحجب أبناء العامة من طلب العلم في العصور الإسلامية الزاهرة فالمجتمع المسلم كان قادرا على توفير التعليم الجيد للجميع والدليل نبوغ عدد كبير من الفقراء والأيتام غير العرب والفئات الخاصة ممن يعانون من الاعاقة الجسدية.

نقل الذهبي عن مالك بن أنس: "قَدِمَ المَهْدِيُّ المدِيْنَةَ، فَبَعَثَ إِلَى مَالِكٍ، فَأَتَاهُ، فَقَالَ لِهَارُوْنَ وَمُوْسَى: اسْمَعَا مِنْهُ. فَبَعَثَ إِلَيْهِ، فَلَمْ يُجِبْهُمَا، فَأَعْلَمَا المهْدِيَّ، فَكَلَّمَهُ، فَقَالَ: يَا أَمِيْرَ المُؤْمِنِيْنَ! العِلْمُ يُؤْتَى أَهْلُهُ. فَقَالَ: صَدَقَ مَالِكٌ، صِيْرَا إِلَيْهِ. فَلَمَّا صَارَا إِلَيْهِ، قَالَ لَهُ مُؤَدِّبُهُمَا: اقْرَأْ عَلَيْنَا. فَقَالَ: إِنَّ أَهْلَ المدِيْنَةِ يَقْرَؤُونَ



عَلَى العَالِمِ، كَمَا يَقْرَأُ الصِّبْيَانُ عَلَى المعَلِّمِ، فَإِذَا أَخْطَؤُوا، أَفْتَاهُم". هؤلاء هم القدوة والأسوة في توفير العلم الجيد للجميع.

وعلى نفس النهج السالف طلب الأمير أبو مُحَمَّد الموفق من أبي داود أن يخصِّص لأولاد الخلفاء مجلساً ليعلِّمهم لأنهم لا يجلسون مع أبناء عامة النَّاس. كان رد أبي داود: أما هذه فلا سبيل إليها، لأنَّ النّاس في الْعِلْمِ سواء" (الذَّهبي، ج13، ص 216). "النَّاس في الْعِلْم سواء" مفهوم طبَّقه وعشقه وعاش له جمع كثير من علمائنا مثل مالك بن أنس، وأحمد بن حنبل، والْبُخَارِيّ وغيرهم فكان دأبهم وأدبهم في التَّعْلِيْم يدور في دائرة هذا المفهوم. قَالَ أَبُو بَكْرٍ بنُ جَابِرٍ: كُنْتُ مَعَ أَبِي دَاوُدَ بِبَغْدَادَ، فَصَلَّينَا المغْربَ، فَجَاءهُ الأَمِيْرُ أَبُو أَحْمَدَ الموَفَّق – يَعْنِي: وَلِيَّ العَهْدِ– فَدَخلَ، ثُمَّ أَقْبَلَ عَلَيْهِ أَبُو دَاوُدَ، فَقَالَ: مَا جَاءَ بِالأَمِيْرِ فِي مِثْلِ هَذَا الوَقْتِ؟ قَالَ: خِلاَلٌ ثَلاَثٌ. قَالَ: وَمَا هِيَ؟ قَالَ: تَنْتَقِلُ إِلَى البَصْرَةِ فَتَتَّخِذَهَا وَطَناً، لِيَرْحَلَ إِلَيْكَ طَلَبَةُ العِلْمِ، فَتَعْمُرَ بِكَ، فَإِنَّهَا قَدْ خَرِبَتْ، وَانقَطَعَ عَنْهَا النَّاسُ، لِمَا جَرَى عَلَيْهَا مِنْ مِحْنَةِ الزِّنْجِ. فَقَالَ: هَذِهِ وَاحِدَةٌ. قَالَ: وَتَرْوِي لأَوْلاَدِي (السُّنَنَ). قَالَ: نَعَمْ، هَاتِ الثَّالِثَة. قَالَ: وَتُفْرِدُ لَهُم مَجْلِساً، فَإِنَّ أَولاَدَ الخُلَفَاءِ لاَ يَقْعُدُوْنَ مَعَ العَامَّةِ. قَالَ: أَمَّا هَذِهِ فَلاَ سَبِيْلَ إِلَيْهَا، لأَنَّ النَّاسَ فِي العِلْمِ سَوَاءٌ... فَكَانُوا يَحْضُرُوْنَ وَيَقْعُدُوْنَ، وَيَسْمَعُوْنَ مَعَ العَامَّةِ (باختصار).

الموقف السابق له مثيله في حياة البخاري حيث سَأَلَه أحد الأمراء أَنْ يَحْضُرَ إلى مَنْزِلَهُ، فيقرأ (الجَامِعَ) وَ(التَّارِيْخَ) عَلَى أَوْلاَدِهِ، فَامْتَنَعَ البخاري عَنِ الحُضُوْرِ عِنْدَهُ، فَرَاسلَهُ بِأَنْ يعقِدَ مَجْلِساً لأَوْلاَدِهِ، لاَ يَحْضُرُهُ غَيْرُهُم، فَامْتَنَعَ، وَقَالَ: لاَ أَخُصُّ أَحَداً. وتخاصم مع الأمير فنفاه (ج 12 ص 465). هذه قبسات تربوية ولمسات إنسانية ذكرها الذهبي يتعين علينا تقديمها لكل معلم يريد تنمية نفسه ومعرفة سر عظمة الحضارة الإسلامية. لن يتكون مجتمع المعرفة والفضيلة إلا بتطبيق ونشر التعليم الجيد للجميع وكسر قيود الاحتكار.

هذا مفهوم نَبيل لم يُعرف في حياة كثير من الشُّعوب الأخرى إلا عندما بَلَغَ السَّيْلُ الزُّبَى وثارت الثَّورات، وطالب الفقراء والنِّساء والضُّعفاء بحقوقهم بعدما عَرفوا حقيقة "النّاس في الْعِلْمِ سَواء". مَارس المسلمون في فترات تاريخية مبدأ "النّاس في الْعِلْمِ سَواء" بدرجة عالية وإن كان نصيب الذكور نصيب الأسد حيث تقلصت فرص الإناث في فترات كثيرة.

ومن المنظور الاقتصادي فإن مَن يسبر غَوْر الكتب التُّرَاثية يعلم أنَّ الكثير من الْعُلَمَاء – مثل اللَّيث بن سعد وسعد الخير – أنفقوا من كريم أموالهم ولما رجعوا إلى بلادهم بعد الرحلة في طلب العلم بادروا إلى الإنفاق على الطُّلاَب. وكان الكثير منهم من طبقة الأثرياء حتى أنّ بعضَهم أنفق معظم ما يملك لأجل طلب العلم. قال الذَّهبي كان "غالب السَّلف إنما يُنفقون من كسبهِم" (ج10، ص 124). لم تكن الرحلات في طلب العلم في مجموعها محاولات للتزلف للأمراء وغيرهم بل كان هدفها الأسمى السعي في طلب العلم لأن الإسلام يحض الصغار والكبار على طلب العلم. كان العلماء يحركون الشوق في طلابهم



ويحثون على السعي والاجتهاد والمثابرة في التحصيل العلمي. نقل الذهبي عن الإِسْفَرَايينِي الفَقِيْه أَنَّهُ، قَالَ: لَوْ سَافرَ رَجُلٌ إِلَى الصِّينِ حَتَّى يحصِّلَ تَفْسِيْرَ مُحَمَّدِ بنِ جَرِيْرٍ لَمْ يَكُنْ كَثِيْراً.

لقد لعب الناشئة دورا عظيما في بناء الحضارة الإسلامية بل كانوا منذ بداية التاريخ الإسلامي صنَّاع مجد الإسلام. والحق أن الصغار كانوا سندا للنبي صلى الله عليه وسلم منذ فجر الإسلام حيث دخل عَلِيُّ بنُ أَبِي طَالِبٍ هذا الدين العظيم وهو غلام مراهق بعدما قلَّب الفكر، وأعمل الفؤاد فكان مع خَدِيْجَة بِنْتُ خُوَيْلدٍ وَمَا عَلَى وَجْهِ الأَرْضِ أَحَدٌ يَعْبُدُ اللهَ بِهَذَا الدِّيْنِ، إِلاَّ هَؤُلاَءِ الثَّلاَثَةُ (الذهبي: ج1، ص 343). تنافس الصغار للدفاع عن الإسلام ولكن نبي الرحمة صلى الله عليه وسلم كان يمنعهم من خوض الحروب وهم صغار. عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بنِ أَبِي سَعِيْدٍ، عَنْ أَبِيْهِ، قَالَ: عُرِضْتُ يَوْمَ أُحُدٍ عَلَى النَّبِيِّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- وَأَنَا ابْنُ ثَلاَثَ عَشْرَةَ، فَجَعَلَ أَبِي يَأْخُذُ بِيَدِي، وَيَقُوْلُ: يَا رَسُوْلَ اللهِ! إِنَّهُ عَبْلُ [ضخم] العِظَامِ. وَجَعَلَ نَبِيُّ اللهِ يُصَعِّدُ فِيَّ النَّظَرَ، وَيُصَوِّبُهُ، ثُمَّ قَالَ: (رُدَّهُ). فَرَدَّنِي. (ج3، ص 169).

وللطفل في السنة النبوية مكانة عظيمة وكلما سنحت الفرصة كان للطفل نصيبه الأوفى في الأحكام الدينية التي يسرت له مصادر كسب الأجر منذ الصغر. ذكر الذهبي أن امْرَأَة رفعت "إِلَى النَّبِيِّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- صَبِيّاً لَهَا فِي مِحَفَّة، فَقَالَتْ: يَا رَسُوْلَ اللهِ! أَلِهَذَا حَجٌّ؟ قَالَ: (نَعَمْ، وَلك أَجْرٌ). (ج 13 ص 453). إن الطفل في الحج والصلاة وسائر العبادات يتعلم عمليا ويزاول العبادات ويتعرف بالتدريج على الأحكام الدينية في الفرائض فيتعلمها قبل البلوغ ولهذا يشارك الطفل في الصلاة والصيام على سبيل التمرين وبغرض التعلم، وللأهل الأجر على جهودهم في تحبيب الناشئة على اعتياد أداء الفرائض من الصغر وقبل سن التكليف.

المحور الثاني: أخلاقيات المتعلم

لا ريب أن التربية الخلقية هي أساس الرسالة الإسلامية ولب تربيتها. وكان طلب العلم مرتبط بممارسة الفضائل أو كما نقل الذهبي في ترجمة السِّلَفي "وردّ إِلَى بَغْدَادَ، فَأَقَامَ بِهَا عَامَيْنِ مُكبّاً عَلَى العِلْمِ وَالفَضَائِلِ".

نجد في سير *أعلام النبلاء* فضائل لا تحصر منها فضيلة الوفاء عند المتعلم والمعلم يتوارثها جيل عن الآخر. وفاء العلماء وتقدير بعضهم البعض خُلة أصيلة وحِلية راسخة فهذا الثوري يتحدث عن أستاذه قائلا: "عَمْرُو بنُ قَيْسٍ هُوَ الَّذِي أَدَّبَنِي، عَلَّمَنِي قِرَاءةَ القُرْآنِ وَالفَرَائِضَ، وَكُنْتُ أَطْلُبُه فِي سُوْقِه، فَإِنْ لَمْ أَجِدْه، فَفِي بَيْتِهِ، إِمَّا يُصَلِّي، أَوْ يَقْرَأُ فِي المصْحَفِ، كَأَنَّهُ يُبَادِرُ أَمراً يَفُوْتُه". إن اغتنام الوقت والصحة والفراغ والشباب من أهم ما يمكن أن يقدمه المعلم ويزينه في ذهن تلميذه. وعلى خطاه قال الشَّافِعِي: مَالِكٌ مُعَلِّمِي، وَعَنْهُ أَخَذْتُ الْعِلْمَ. وعن عَبْداللهِ بن أَحْمَد [بن حنبل]، قُلْتُ لأَبِي: أَيَّ رَجُلٍ كَانَ الشَّافِعِيُّ، فَإِنِّي سَمِعتُكَ تُكْثِرُ مِنَ الدُّعَاءِ لَهُ؟ قَالَ: يَا بُنَيَّ، كَانَ كَالشَّمْسِ لِلدُّنْيَا، وَكَالعَافِيَةِ لِلنَّاسِ، فَهَلْ لِهَذَيْنِ مِنْ خَلَفٍ، أَوْ



مِنْهُمَا عِوَضٌ؟ لم يصل هؤلاء إلى مراحل متقدمة من العلم والفضل إلا بالوفاء الذي كانوا يورثونه لأبنائهم ويعلمونهم فضل الأساتذة كما فعل ابن حنبل مع ابنه. إن الوفاء تواضع أيضا قبل أن يكون اعترافا فالفضل. قَالَ الإِسفرَايِينِي: أَنَا فِي جَانِبِ شيخِنَا أَبِي الحَسَنِ البَاهِلِيِّ كقطرَةٍ فِي بَحرٍ". ومن هنا يكسب الطفل معاني الوفاء قولا وسلوكا ناصعا صادقا يزيد من تلاحم المجتمع وينشر الأمن النفسي في مجتمع العلماء وغيرهم. وهكذا نعلم أنه لا يعرف الفضل لأهل الفضل إلا ذوو الفضل. لقد وجد الأطفال طريقهم نحو المجد بفضيلة الوفاء. ومن الأهمية بمكان أن ندرك أن العلاقة الحميدة بين المعلم وطلابه من أركان جودة التعليم في كل عصر. إن علاقة الطفل بالمعلم في غاية الأهمية لأنها تحدد نمو الطفل ومستقبله (WeekEducation,2009,p.13).

ونمضي مع مشوار أخلاقيات المعلم حيث تشير المعلومات الواردة في سير *أعلام النبلاء* إلى حرص طلاب العلم على تدوين مذكرات الطفولة وروايتها فنجد عالما يروي عن أحد أساتذته "وَحَضَرْتُ مَجْلِسَ وَعْظِهِ وَأَنَا صَغِيرٌ، فَسَمِعْتُهُ يَقُولُ فِي دُعَائِهِ: إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ". وكان أحد الطلاب يَجلسُ لِلسَّمَاعِ وَهُوَ صَبِيٌّ لاَ يَكَادُ يَتحرَّكُ، كَأَنَّهُ مِسمَارٌ (ج22 ص 154). وقال أحد المتعلمين عن أستاذه "يَقْرَأُ عَلَيْنَا فِي الحَرِّ الشَّدِيدِ حِيْنَئِذٍ". وذكر الذهبي أيضا عن قَتَادَة أنه طلب العلم في الصغر فقال "وَأَنَا ابْنُ أَرْبَعَ عَشْرَةَ سَنَةً، فَمَا شَيْءٌ سَمِعْتُ فِي تِلْكَ السِّنِيْنَ إِلاَّ وَكَأَنَّهُ مَكْتُوْبٌ فِي صَدْرِي. وقَالَ أحدهم سَمِعْتُ مِنْ عَائِشَةَ وَأَنَا ابْنُ أَرْبَعِ سِنِيْنَ (ج 20 ص 82)، وَطَلَبَ العِلْمَ فِي صِغَرِهِ (ج14 ص 124). ويقولون: طلبَ هَذَا الشَّأْنَ فِي صِغَرِهِ بعنَايَة وَالِدِه (ج17 ص163)، ارْتَحَلَ فِي صِبَاهُ (ج18 ص 356). وكان بعض العلماء يستكمل تحصيله في مرحلة مبكرة. سَمِعْتُ مُسْلِمَ بنَ خَالِدٍ الزَّنْجِيَّ يَقُوْلُ لِلشَّافِعِيِّ: أَفْتِ يَا أَبَا عَبْدِ اللهِ، فَقَدْ –وَاللهِ– آنَ لَكَ أَنْ تُفْتِيَ – وَهُوَ ابْنُ خَمْسَ عَشْرَةَ سَنَةً. ولا شك أن تلك التعبيرات –وغيرها أكثر– تنم عن قيمة الطفل ومدى تعظيم ثقافة المجتمع للعلم وطالبه وتقديره للمشقة التي تصادفه.

والرفقة الصالحة في تحصيل العلوم جعلت كلمة الصديق والرفيق ذات دلالة إنسانية عميقة في تراثنا التربوي. والصداقة الحميمة والمنافسة المحمودة قد تجعل من الطالِبَين أعز صديقين؛ "الصَّاحبَان، لكونهُمَا فِي الحِفْظِ وَالطَّلب مَعاً كَفَرسي رِهَان". إن حب العلم وأهله من صفات النبلاء ولا عجب أن يحرص الذهبي على التعريف بأحد العلماء بأنه يُحِبُّ العِلْمَ وَأَهْلَه. ونقل الذهبي عن مكارم الأخلاق عند الناشئة:

الصَّمْتُ أَزْيَنُ بِالفَتَى ... مِنْ مَنْطِقٍ فِي غَيْرِ حِيْنِهِ
وَالصِّدْقُ أَجْمَلُ بِالفَتَى ... فِي القَوْلِ عِنْدِي مِنْ يَمِيْنِهِ
وَعَلَى الفَتَى بِوَقَارِهِ ... سِمَةٌ تَلُوحُ عَلَى جَبِيْنِهِ
فَمَنِ الَّذِي يَخفَى عَلَيْكَ إِذَا نَظَرْتَ إِلَى قَرِيْنِهِ



لقد كان تقييد العلم أو حفظه وكتابة أسماء العلماء والعالمات ممن أخذ منهم طالب العلم خلقا كريما حرص الذهبي أشد الحرص على تتبعه وتدوينه وتوثيقه بالأسانيد من بداية كتابه إلى نهايته مع ذكر الرحلات العلمية وما صاحبتها من غرائب ومعوقات وفوائد كي يحظى الواحد منهم بمراده العلمي.

وإذا بحثنا في أهم مقومات النجاح وبداية السير والسعي نجد النية الصالحة أهم ركن في بناء الإنسان المسلم. من طلب العلم مخلصا لله ينكسر الكبر في نفسه فيتواضع ويدرك حقيقة نفسه ويُصلح عمله ومن فعل غير ذلك خسر أو كما قال الذهبي "فَمَنْ طَلَبَ العِلْمَ لِلعمل كسره العِلْمُ، وَبَكَى عَلَى نَفْسِهِ، وَمِنْ طلب العِلْـم لِلمدَارس وَالإفتَـاء وَالفخـر وَالرِّيَـاء، تحَـامقَ، وَاختـَال، وَازدرَى بالنَّـاسِ، وَأَهْلكـه العُجْـبُ". ومـن علامات الإخلاص أن المتعلم "يُقْصِرُ مِنَ الدَّعَاوَى وَحُبِّ المنَاظَرَةِ، وَمَنْ قَصْدِ التَّكَثُّرِ بِعِلْمِهِ، وَيُزْرِي عَلَى نَفْسِهِ، فَإِنْ تَكَثَّرَ بِعِلْمِهِ، أَوْ قَالَ: أَنَا أَعْلَمُ مِنْ فُلاَنٍ، فَبُعْداً لَهُ".

وإذا كان شرح التراث بالتراث نفسه من خير الطرق لفهم الموروث، فإن من روائع الأدب التربوي وَصِيَّة الإِمَامِ أحمد بن حنبل لوَلَدَه فهي وصية من أكمل وأجمل الوصايا إذ قَالَ عبدالله لأَبِيهِ يَوْمًا أَوْصِنِي يَا أَبَتِ، فَقَالَ "يَا بُنَيَّ انْوِ الْخَيْرَ فَإِنَّكَ لا تَزَالُ بِخَيْرٍ مَا نَوَيْتَ الْخَيْرَ". وَهَذِهِ وَصِيَّةٌ عَظِيمَةٌ سَهْلَةٌ عَلَى الْمَسْئُولِ، سَهْلَةُ الْفَهْمِ وَالامْتِثَالِ عَلَى السَّائِلِ، وَفَاعِلُهَا ثَوَابُهُ دَائِمٌ مُسْتَمِرٌّ لِدَوَامِهَا وَاسْتِمْرَارِهَا، وَهِيَ صَادِقَةٌ عَلَى جَمِيعِ أَعْمَالِ الْقُلُوبِ الْمَطْلُوبَةِ شَرْعًا سَوَاءٌ تَعَلَّقَتْ بِالْخَالِقِ أَوْ بِالْمَخْلُوقِ" (المقدسي، بدون تاريخ). النية الصالحة تهبنا همة طموحة وتدعنا نضاعف الجهد نحو وضع خطط مستقبلية طموحة وتظل النية الحسنة راحة قلبية لفتح آفاق جديدة ومشاريع مفيدة نستشرف منها ما هو قادم من الزمن.

يتفرع من الإخلاص خِلال عظيمة وأخلاق فاضلة من أجلِّها التواضع. وذكر الذهبي "مَا صَدَقَ اللهَ عَبْدٌ أَحَبَّ الشُّهْرَةَ... عَلاَمَةُ المخْلِصِ الَّذِي قَدْ يُحِبُّ شُهرَةً، وَلاَ يَشعُرُ بِهَا، أَنَّهُ إِذَا عُوتِبَ فِي ذَلِكَ، لاَ يَحرَدُ [لا يغضب] وَلاَ يُبرِّئُ نَفْسَه، بَلْ يَعترِفُ، وَيَقُوْلُ: رَحِمَ اللهُ مَنْ أَهدَى إِلَيَّ عُيُوبِي، وَلاَ يَكُنْ مُعجَباً بِنَفْسِهِ؛ لاَ يَشعرُ بِعُيُوبِهَا، بَلْ لاَ يَشعرُ أَنَّهُ لاَ يَشعرُ، فَإِنَّ هَذَا دَاءٌ مُزْمِنٌ". إن قبول النقد دليل الرقي والنبل. قال الذهبي عن أَحْمَد الْبَغْدَادِيُّ أن أبوه حضه "عَلَى السَّمَاعِ وَالْفِقْهِ، فَسَمِعَ وَهُوَ ابْنُ إِحْدَى عَشْرَةَ سَنَةً"، وعندما صار عالما كان متواضعا "وَيَنْزِلُ إِلَى أَنْ يَكْتُبَ عَنْ عَبْدِ الصَّمَدِ بْنِ الْمَأْمُونِ ... بَلْ نَزَلَ إِلَى أَنْ رَوَى عَنْ تَلامِذَتِهِ ... وَهَذَا شَأْنُ كُلِّ حَافِظٍ يَرْوِي عَنِ الْكِبَارِ وَالصِّغَارِ." وهذا تعليق لطيف من الذهبي يدل على فقهه التربوي ومن المعلوم في علم الحديث أن هناك روايات كثيرة من الكبار عن الصغار، ومن الآباء عن الأبناء وهذا فرع تعليمي رفيع توارثه المسلمون عبر القرون.

والإخلاص سفينة النجاة في بداية طلب العلم ومدى الحياة. قال الذهبي "كَانَ السَّلَفُ يَطلُبُوْنَ العِلْمَ للهِ، فَنَبُلُوا، وَصَارُوا أَئِمَّةً يُقتَدَى بِهِم، وطَلَبَهُ قَوْمٌ مِنْهُم أَوَّلاً لاَ للهِ، وَحَصَّلُوْهُ، ثُمَّ اسْتَفَاقُوا، وَحَاسَبُوا أَنْفُسَهُم، فَجَرَّهُمُ العِلْمُ إِلَى الإِخْلاَصِ فِي أَثْنَاءِ الطَّرِيْقِ، كَمَا قَالَ مُجَاهِدٌ، وَغَيْرُهُ: طَلَبْنَا هَذَا العِلْمَ، وَمَا لَنَا فِيْهِ كَبِيْرُ نِيَّةٍ، ثُمَّ رَزَقَ اللهُ النِّيَّةَ بَعْدُ. وَبَعْضُهُم يَقُوْلُ: طَلَبْنَا هَذَا العِلْمَ لِغَيْرِ اللهِ، فَأَبَى أَنْ يَكُوْنَ إِلاَّ للهِ... ثُمَّ نَشَرُوْهُ بِنِيَّةٍ صَالِحَةٍ. وَقَوْمٌ طَلَبُوْهُ بِنِيَّةٍ فَاسِدَةٍ لأَجْلِ الدُّنْيَا، وَلِيُثْنَى عَلَيْهِم، فَلَهُم مَا نَوَوْا ... وَترَى هَذَا الضَّربَ [النوع من العلماء] لَمْ يَسْتَضِيْئُوا بِنُوْرِ العِلْمِ، وَلاَ لَهُم وَقْعٌ فِي النُّفُوْسِ، وَلاَ لِعِلْمِهِم كَبِيْرُ نَتِيجَةٍ مِنَ العَمَلِ، وَإِنَّمَا العَالِمُ مَنْ يَخشَى اللهَ -تَعَالَى-. وَقَوْمٌ نَالُوا العِلْمَ، وَوُلُّوا بِهِ المَنَاصِبَ، فَظَلَمُوا، وَتَرَكُوا التَّقَيُّدَ بِالعِلْمِ، وَرَكِبُوا الكَبَائِرَ وَالفَوَاحِشَ، فَتَبّاً لَهُم، فَمَا هَؤُلاَءِ بِعُلَمَاءَ!".

نقل الذهبي عن طفولة الغزالي أنه قال مَاتَ أَبِي، وَخلَّف لِي وَلأَخِي مِقْدَاراً يَسيراً [من المال] فَفَنِي بِحَيْثُ تَعذَّرَ عَلَيْنَا القُوْتُ، فَصِرنَا إِلَى مدرسَة نطلُبُ الفِقْه، لَيْسَ المُرَادُ سِوَى تحصيلِ القُوْت، فَكَانَ تَعلُّمنَا لِذَلِكَ، لاَ للهِ، فَأَبَى أَنْ يَكُوْنَ إِلاَّ للهِ (ج 19 ص 335، باختصار).

ولقد أوضح الذهبي صفات الطالب النجيب فقال "الأَمَانَةُ جُزء مِنَ الدِّين، وَالضَّبْطُ دَاخلٌ فِي الحِذْق، فَالَّذِي يحتَاج إِلَيْهِ الحَافِظُ أَن يَكُون تقياً ذكياً، نَحْوِيّاً لُغَوِيّاً زَكياً، حَيِيّاً، سَلَفياً، يكفيه أَنْ يَكتبَ بِيَدِهِ مائَتَي مُجَلَّد، وَيُحَصِّل مِنَ الدَّواوين المعتبرَة خَمْسَ مائَة مجلَّد، وَأَنَّ لاَ يَفْتُر مِنْ طَلَب العِلْم إِلَى المَمَات، بنيَّةٍ خَالصَةٍ وَتواضُعٍ، وَإِلاَّ فَلاَ يَتَعَنّ" من الواضح أن الذهبي عدَّد صفات في غاية الجودة ولا يصل إليها أو يطمح بها إلا أهل الهمم العالية من المتعلمين. ورأس الأخلاق الصدق وهذه الصفة هي الأكثر تكرارا في *سير أعلام النبلاء* حيث كرر الذهبي كلمة "صدوق" مئات المرات (434 مرة تقريبا)؛ صَدُوْقٌ، كَانَ مُعَلِّماً بِالكُوْفَةِ. إن النبلاء لا ينالون مرادهم إلا بإخلاص النية، وصدق الحديث، وأداء الأمانة.

وتمتد جذور شجرة الأخلاق لتجمع العقل والعبادة. نقل الذهبي "قَالَ الشَّعْبِيُّ: إِنَّمَا كَانَ يَطْلُبُ هَذَا العِلْمَ مَنِ اجْتَمَعَتْ فِيْهِ خَصْلَتَانِ: العَقْلُ وَالنُّسْكُ[1]، فَإِنْ كَانَ عَاقِلاً، وَلَمْ يَكُنْ نَاسِكاً، قَالَ: هَذَا أَمْرٌ لاَ يَنَالُهُ إِلاَّ النُّسَّاكُ، فَلَنْ أَطْلُبَهُ. وَإِنْ كَانَ نَاسِكاً، وَلَمْ يَكُنْ عَاقِلاً، قَالَ: هَذَا أَمْرٌ لاَ يَنَالُهُ إِلاَّ العُقَلاَءُ، فَلَنْ أَطْلُبَهُ. يَقُوْلُ الشَّعْبِيُّ: فَلَقَدْ رَهِبْتُ أَنْ يَكُوْنَ يَطْلُبُهُ اليَوْمَ مِنْ لَيْسَ فِيْهِ وَاحِدَةٌ مِنْهُمَا، لاَ عَقْلَ وَلاَ نُسْكَ. قُلْتُ: أَظُنُّهُ أَرَادَ بِالعَقْلِ الفَهْمَ وَالذَّكَاءَ".

والتراث الناصع هو الذي يُعلي من شأن المرأة كمعلمة ومتعلمة فلقد كان الصالحون لا يستنكفون من التعلم من النساء وكانوا على سبيل المثال يوجهون طلابهم للتعلم من عَمْرَة بِنْت عَبْدِ الرَّحْمَنِ الأَنْصَارِيَّةُ،

[1] "عَاشَ فِي نُسْكٍ": فِي زُهْدٍ وَتَعَبُّدٍ.



النَّجَّارِيَّةُ تلميذة السيدة عائشة رضي الله عنها. قال الذهبي "عَنِ ابْنِ شِهَابٍ، عَنِ القَاسِمِ بنِ مُحَمَّدٍ: أَنَّهُ قَالَ لِي: يَا غُلاَمُ، أَرَاكَ تَحْرِصُ عَلَى طَلَبِ العِلْمِ، أَفَلاَ أَدُلُّكَ عَلَى وِعَائِهِ؟ قُلْتُ: بَلَى. قَالَ: عَلَيْكَ بِعَمْرَةَ، فَإِنَّهَا كَانَتْ فِي حَجْرِ عَائِشَةَ. قَالَ: فَأَتَيْتُهَا، فَوَجَدْتُهَا بَحْراً لاَ يُنْزَفُ (ج4 ص 508). وقال السلفي "الوَاعِظَةُ أَرْوَى بِنْت مُحَمَّد هِيَ ابْنَة عَمّ جَدَّتِي فَاطِمَة الشَّعبيَّةِ مقدّمَة الوَاعِظَات، رَأَيْتُهَا وَحَضَرت عِنْدَهَا كَثِيْراً". وفي ترجمة السِّلَفي ينقل الذهبي التالي "وَسَمِعَ مِنَ النِّسَاءِ بِأَصْبَهَانَ، مِنْ أُمِّ سَعْدٍ أَسْمَاءَ بِنْتِ أَحْمَدَ بنِ عَبْدِ اللهِ بنِ أَحْمَدَ ... وَمِنْ أَمَةِ العَزِيْزِ بِنْتِ مُحَمَّدِ بنِ الجُنَيْدِ -سَمِعَتِ الجَمَّالَ- وَمِنْ سَارَةَ أُخْتِ شَيْخِهِ أَبِي طَالِبٍ الكُنْدُلاَنِيّ، وَفَاطِمَة بِنْت مَاجَه ... وَمِنْ لاَمِعَةَ بِنْتِ سَعِيْدٍ البَقَّالِ ... لَمْ يَسْمَعْ بِبَغْدَادَ مِنَ النِّسَاء سِوَى ثَمَانِي شَيْخَات". وهكذا منذ القرن الهجري الأول كانت المرأة شقيقة الرجل في طريق العلم ورحلة الحياة تغشى المساجد وتحضر مجالس العلم وتتعلم من الرجال وتعلمهم ثم انتكس الأمر وتقلص لاحقا.

وفي هذا السياق كانت نفوس الصغار والكبار شغوفة بالرحلة في طلب العلم ولكن الإسلام جعل موافقة الأهل شرطا لذلك. قال الذهبي كَانَ الأَبَّار مِنْ أَزهد النَّاس، اسْتَأْذَنَ أُمَّه فِي الرِّحْلَةِ إِلَى قُتَيْبَة، فَلَمْ تَأْذَنْ لَهُ، ثُمَّ مَاتَتْ، فَخَرَجَ إِلَى خُرَاسَانَ، ثُمَّ وَصَلَ إِلَى بَلْخ وَقَدْ مَاتَ قُتَيْبَة، فَكَانُوا يُعَزُّونه عَلَى هَذَا، فَقَالَ: هَذَا ثَمَرَةُ العِلْم، إِنِّيْ اخترتُ رِضَى الوَالِدَة (ج 13 ص 443). والذهبي هو نفسه خير مثال لطاعة الوالد قبل السفر في طلب العلم فإن التماسك الأسري ركن ركين في تعاليم الدين ومسائل التربية مرتبطة بمنظومة القيم الإسلامية التي تضبط الحياة. ولا يعني هذا أن التراث لا يحكي لنا عن حالات عقوق الوالدين بل ثمة حوادث في غاية الغرابة ذكرها الذهبي (انظر الطَّحَّان، أَبُو بَكْرٍ وأيضا ترجمة بَادِيْس بنُ حَبُوْس) فالحياة البشرية للأسف لا تخلو من التناقض والتعارض والتعسف.

ولقد لعبت القراءة والتعلم والتعليم دورا عظيما في تكوين شخصية الناشئة حتى أصبحوا سادة وقادة. نقل الذهبي عن ابْن رُشْدٍ الحَفِيْد[20]، أنه" لَمْ يَنشَأْ بِالأَنْدَلُسِ مِثْله كَمَالاً وَعلماً وَفضلاً، وَكَانَ مُتَوَاضِعاً، منخفض الجنَاح، يُقَالُ عَنْهُ: إِنَّهُ مَا ترك الاشتغَال [التعلم والتعليم] مذ عَقَلَ سِوَى ليلتين: لَيْلَة مَوْت أَبِيْهِ، وَليلَة عرسه، وَإِنَّهُ سوّد فِي مَا أَلّف وَقيّد نَحْواً مِنْ عَشْرَة آلاَف وَرقَة، وَمَال إِلَى علُوْم الحكمَاء، فَكَانَتْ لَهُ فِيْهَا الإِمَامَة، وَكَانَ يُفزَع إِلَى فُتْيَاهُ فِي الطِّبّ، كَمَا يُفزَع إِلَى فُتيَاهُ فِي الفِقْه، مَعَ وَفور العَرَبِيَّة". إن الاطلاع على الكتب من مكونات الأخلاق الحسنة بل من أهم مستلزماتها ومن أعظم دعائمها فالعلم يقود إلى العز والمجد.

---

[1] رغم حفاوة الأمراء بالعلماء على مر التاريخ الإسلامي فمن المؤلم حقا أن ابن رشد "مَاتَ محبوساً بدَاره بِمَرَّاكش" كما ذكر الذهبي وهكذا انتهت حياة شيخ الإسلام ابن تيمية بموقف عدائي من السلطة وكذلك البخاري. لقد ذاق مرارة الظلم من الحكام وغيرهم أئمة الفقه الأربعة حيث ضربوا وعوقبوا.



من أهم ما يمكن استنباطه من *سير أعلام النبلاء* فيما يتعلق بأخلاقيات المتعلم قوة الإرادة لاسيما عند طالب العلم في بداية الطلب. قوة الإرادة والإصرار على تحقيق المطالب العالية سمة عند جميع النبلاء. تبدأ نقطة الانطلاق في رحلة تهذيب السلوك وتنقية الأخلاق من أعماق الطفل عبر تنمية قوة الإرادة لديه بالتدريج عبر تدريبه على أداء العبادات والاقتداء بالنبلاء وإحياء الفضائل العقلية والروحية والاجتماعية وغيرها. هذه رحلة تربوية لا تنتهي فهي مستمرة لا تعرف الاستقرار أو التهاون فالإنسان مطالب دائما بمجاهدة نفسه، ومجابهة عثراته فالإنسان كثيرُ العِثارِ. لا تتحقق الإرادة إلا باستثمار طاقات الإنسان بلا حدود وإلا يغشاها خطر الجمود. إن قوة الأقوام في أخلاقهم وسر نهضتهم الإرادة القوية فهي قوة ظاهرة باهرة وكما قال الزهاوي:

وليس من قوةٍ في الكونِ قاهرةٍ تستطيعُ أن تقعدَ الأقوامَ إن نهضوا

المحور الثالث: تعامل المربي مع الطفل

إن من الوفاء لأمتنا أن نخلد ذكر أعلامنا من السابقين واللاحقين "وننشر على الدنيا عبير سيرهم، ليقتدي الأحفاد بالأجداد، ويستقرئوا التاريخ لاستعادة بناء الأمجاد" (الشيخ، 1994م، ص 538). من الوصايا الأصيلة للمشتغل بصنعة التعليم أن يستثمر سير النبلاء ولهذا قيل "وعلمهم سير الحكماء" (ابن حمدون، بدون تاريخ)، وقيل "وأشغلهم بسير الحكماء". طولب المسلم بأن يسلك سبيل الصالحين والمحسنين على بصيرة. قال جل ثناؤه "أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ قُل لاَّ أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْراً إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرَى لِلْعَالَمِينَ" (الأنعام: 90). والاقتداء بهم يكون فيما نبغوا فيه وأحسنوا عمله من نافع العمل. إن إيجاد القدوة الصالحة من أعظم مسئوليات التربية إزاء تربية الأبناء كي يسلكوا سبيل الخير ويكونوا من أهل الاعتبار. كرر الذهبي كلمة القدوة نحو (331) مرة في مقام المدح أثناء التعريف بالأعلام في سيره مما يدل على أهميتها في تنشئة جيل قويم.

وفي ضوء ما سبق، يؤكد الكثير من المتخصصين في التربية الإسلامية على أهمية العناية بالإنتاج العلمي في موضوع "الخطاب التربوي الموجه للطفل في التراث التربوي الإسلامي" بهدف الاستفادة منه في خدمة القضايا التربوية المعاصرة (النقيب، 2004م، ص 524، 74، 89). إن تربية "الأطفال هي المسألة الأساسية في حياة الأمة، فمَن لا يكترث لها لا يكترث للأمة كلها" (رضا، بدون تاريخ، ج2، ص 151). ترك المسلمون القدماء تراثا زاخر يتصل بالطفل ومصالحة (الأشقر، 2009م، ص 48) ومن الضرورة بمكان



توظيف نفائس التراث في بناء القدوة الجاذبة للعلم والعمل والأخلاق. يتعين على المعلم الإطلاع على نماذج من تلك المؤلفات التراثية كي يطلع على مضامينها التربوية ويزيد إحساسه وارتباطه بمحاسن تراثه. إن منهج الذهبي في تقديم التراجم منهج عملي يمكن تبسيطه وتطويره وتزويده بالرسومات والوسائل الحديثة كي يتناسب الموروث مع عقل الطفل وتشرق في سمائه نجوم يقتدي ويهتدي بصالح علمها وعظيم خلقها.

يقدم الذهبي جملة مواقف ذهبية في تربية الناشئة منها أَنَّ رَسُوْلَ اللهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– كَانَ يُصَلِّي، فَإِذَا سَجَدَ، وَثَبَ الحَسَنُ بنُ عَلِيٍّ عَلَى ظَهْرِهِ، أَوْ عَلَى عُنُقِهِ، فَيَرْفَعُهُ رَسُوْلُ اللهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– رَفْعاً رَفِيْقاً لِئَلاَّ يُصْرَعَ، فَعَلَ ذَلِكَ غَيْرَ مَرَّةٍ، فَلَمَّا قَضَى صَلاَتَهُ، قَالُوا: يَا رَسُوْلَ اللهِ! رَأَيْنَاكَ صَنَعْتَ بِالحَسَنِ شَيْئاً مَا رَأَيْنَاكَ صَنَعْتَهُ بِأَحَدٍ. قَالَ: إِنَّهُ رَيْحَانَتِي مِنَ الدُّنْيَا، وَإِنَّ ابْنِي هَذَا سَيِّدٌ، وَعَسَى اللهُ أَنْ يُصْلِحَ بِهِ بَيْنَ فِئَتَيْنِ مِنَ المسْلِمِيْنَ (ج13 ص 191). الرفق بالطفل ومراعاة حاله ومصالحه حتى في الصلاة يدل على أن الرحمة التي هيمنت على التربية الإسلامية تجعل من الصغار رسل خير وسِلم وتآلف.

وامتدادا للسياق السابق يشير الذهبي في موضع آخر إلى قول أحدهم في وصف طريقة الموفق ابن قدامة[1] مع تلاميذه وأولاده. كَانَ الموَفَّقُ لاَ يُنَاظِرُ أَحَداً إِلاَّ وَهُوَ يَتَبَسَّمُ... وَكَانَ لاَ يَكَادُ يَرَاهُ أَحَدٌ إِلاَّ أَحَبَّهُ... وَمَا علمتُ أَنَّهُ أَوجعَ قَلْبَ طَالِبٍ، مَا رَأَيْتُ أَكْثَرَ احتمَالاً مِنْهُ ...كَانَ حَسَنَ الأَخْلاَقِ، لاَ يَكَادُ يَرَاهُ أَحَدٌ إِلاَّ مُتَبَسِّماً، يَحكِي الحِكَايَاتِ، وَيَمزحُ ...كَانَ الشَّيْخُ فِي القِرَاءةِ يُمَازِحُنَا، وَيَنبَسِطُ، وَكَلَّمُوْهُ مرَّةً فِي صبيَانَ يَشتغلُوْنَ عَلَيْهِ، فَقَالَ: هُم صبيَانٌ، وَلاَ بُدَّ لَهُم مِنَ اللَّعِبِ، وَأَنْتُم كُنْتُم مِثْلَهُم (ج22 ص 170، 171 باختصار). الفقرة السابقة تتضمن أركان التعامل السليم مع الطفل؛ توفير الحب والحنان، عدم جرح وجدان الطفل، الصبر، الاستعانة بالابتسامة دائما، رواية الحكايات، الاستعانة باللعب والمرح والمزاح، حُسن الأخلاق، التدريس، الواقعية. إن الفقرة السابقة لابن قدامة مادة ثرية يحتاج طلبة كليات التربية إلى دراستها، والتعليق عليها، والاستنباط منها لما تحتوي عليه من دقائق التربية القويمة في التعامل مع الطفل.

ولو ألقينا الضوء على آداب العالم والمتعلم في التراث الإسلامي نجد فئة من العلماء – من هؤلاء: أبوبكر العبدي وعلي بن عباس – يختارون الحدائق والبساتين كمؤسسة للتعليم والدرس استنادا إلى المعلومات الثمينة التي يقدمها الذهبي في سيره (الهنيدي، 2002م، ص 231). نقل الذهبي عن أحد المعلمين أنه كان يعلم "تَحْتَ شَجَرَة يَقْرَأُ" لطلابه. كما كان بعض العلماء يجمع طلابه في بعض أماكن التنزه مسرورين حاملين ما أمكنهم من الشواء والحلوى والطيبات (ابن جماعة، ص 82).

[1] قال الذهبي: ابْنُ قُدَامَةَ، عَبْدُ اللهِ بنُ أَحْمَدَ بنِ مُحَمَّدٍ المقْدِسِيُّ. هَاجَرَ مَعَ أَهْلِ بَيْتِهِ وَأَقَارِبِهِ، وَلَهُ عشرُ سِنِيْنَ، وَحفظَ القُرْآنَ، وَلَزِمَ الاشتغَالَ مِنْ صِغَرِهِ، وَكَتَبَ الخطَّ المليْحَ، وَكَانَ مِنْ بُحُوْرِ العِلْمِ، وَأَذكيَاءِ العَالَمِ.

ومن صفات المعلم الجيد أن يشجع التلميذ ويغتنم الفرص لمزاولة ذلك. كَانَ البخاري يَخْتَلِفُ [يذهب] إِلَى شيخه وَهُوَ صَغِيْرٌ، فَسَمِعْتُ أَبَا حَفْصٍ يَقُوْلُ: هَذَا شَابٌّ كَيِّسٌ، أَرْجُو أَنْ يَكُوْنَ لَهُ صِيتٌ وَذِكْرٌ (ج 12 ص 425). وكذلك شجع مالك الشافعي ووجه نحو النافع لمستقبله وأمته. ويقول أحد الطلاب عن معلمه "وَهُوَ أَوَّلُ مَنْ فتح فَمِي بِالعِلْمِ، لأَنْ أُمِّي أَسلمتَنِي إِلَيْهِ وَلِي عشر سِنِيْنَ، فَكُنْت أَقرَأُ عَلَيْهِ القُرْآن وَالفِقْه وَالنَّحْو (ج 22 ص88). ويمتد التشجيع من المدرسة إلى أرجاء المجتمع كله. دَخَلَ المَأْمُوْنُ دِيوَانَ الخَرَاجِ، فَرَأَى غُلاَماً جَمِيْلاً، عَلَى أُذُنِهِ قَلَمٌ، فَأَعْجَبَهُ جَمَالُهُ، فَقَالَ: مَنْ أَنْتَ؟ قَالَ: النَّاشِئُ فِي دَوْلَتِكَ، وَخِرِّيجُ أَدَبِكَ، وَالمتَقَلِّبُ فِي نِعْمَتِكَ يَا أَمِيْرَ المؤْمِنِيْنَ، حَسَنُ بنُ رَجَاءَ. فَقَالَ: يَا غُلاَمُ! بِالإِحْسَانِ فِي البَدِيْهَةِ تَفَاضَلَتِ العُقُوْلُ. ثُمَّ أَمَرَ بِرَفْعِ رُتْبَتِهِ، وَأَمَرَ لَهُ بِمائَةِ أَلفٍ (ج10 ص 280).

ونجد في سير *أعلام النبلاء* أهمية الحفظ كقول أحدهم لابنه "يَا بُنَيَّ! احْفَظْ" وقال غيره "أَوَّلُ العِلْمِ الاسْتِمَاعُ[22]، وَالإِنْصَاتُ، ثُمَّ حِفْظُهُ، ثُمَّ العَمْلُ بِهِ، ثُمَّ بَثُّهُ (الذهبي، ج8، ص 175-176). إن فنون الاستماع بداية التلقي وهي غاية في الأهمية للطفل. ولعل طبيعة الحياة سابقا وحفظا للسنة النبوية اتجهت التربية الإسلامية إلى ترسيخ مبدأ التلقين منذ الصغر بل كانت مرتبة الحافظ عظيمة الشأن جليلة القدر. خلافا لما هو شائع عند المستشرقين فإن حفظ القرآن الكريم والمتون من الفنون التربوية النافعة إذا استخدمت بطريقة صحيحة علما بأن الحفظ بداية مطاف -لا نهاية مطاف- ووسيلة للفهم والتدبر لاحقا. وفوق ذلك فحفظ ما تيسر من القرآن الكريم وسيلة لتهذيب أخلاق الطفل منذ مرحلة مبكرة (Kadi,2007,16.Boyle,2007.p.168,Boyle.2004) حفظ المتون وصولا لترسيخ الفنون ظاهرة تتجلى في كل كتب التراث في تربية الطفل.

ولا شك أن التركيز على الحفظ وإهمال سواه خطره كبير. قال سعيد إسماعيل علي في كتابه *الخطاب التربوي الإسلامي* "ولسنا في حاجة إلى التأكيد على ما أحرزه البحث العلمي في مجالات متنوعة من صور من التقدم إلى درجة تحطم معها عديد من الأفكار التي سبق أن تصور بعضهم قديماً ضرورتها التربوية، ومن ثم فعندما ننتقي ونختار من تراثنا التربوي يجب أن نراعي عدم تعارضه مع ما كشف عنه العلم الحديث. وعلى سبيل المثال فكم من كتابات أنفق فيها علماؤنا وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً، اهتماماً منهم «بالحفظ»، بحكم العديد من العوامل التي كانت قائمة قبل اختراع الطباعة، بينما لا نجد في عصرنا الحاضر ضرورة في الاستعانة

[22] يقول الغزالي "من سمع تيقَّظ، ومن تيقظ تذكَّر ومن تذكَّر تفكَّر، ومن تفكَّر علم، ومن علم عمل إن كان علما يراد به للعمل، وإن كان علما يراد لذاته سعد والسعادة غاية المطلب" (*روضة الطالبين وعمدة السالكين*، ص 77). وقال "فمفتاح السعادة التيقظ".



كثيراً بمثل هذه الجهود إلا في بعض المجالات التي ما تزال بحاجة إلى الحفظ. إن التقنية المعاصرة أصبحت تحمل عن الإنسان عناء الحفظ وتقوم بتخزين أضعاف ما يستطيع الإنسان أن يختزنه في ذاكرته" (بتصرف).

وعلى المربي أن يحبب الناشئة في العلوم كلها ولا يقلل من شأن علم من العلوم. نقل الذهبي عن الشافعي "لاَ أَعْلَمُ عِلْماً بَعْدَ الحَلاَلِ وَالحَرَامِ، أَنْبَلَ مِنَ الطِّبِّ، إلاَّ أَنَّ أَهْلَ الكِتَابِ قَدْ غَلَبُوْنَا عَلَيْهِ. كَانَ الشَّافِعِيُّ يَتَلَهَّفُ عَلَى مَا ضَيَّعَ المسْلِمُوْنَ مِنَ الطِّبِّ، وَيَقُوْلُ: ضَيَّعُوا ثُلُثَ العِلْمِ، وَوَكَلُوهُ إِلَى اليَهُوْدِ وَالنَّصَارَى" (باختصار). واليوم فإن الحاجة للعلوم التطبيقية والتقنية في البلاد العربية حاجة ماسه ودور المربي البصير هو غرس حب العلم في نفوس الناشئة من الجنسين. ولئن كان عالم النبلاء يفيض بالفقهاء فالأمة اليوم وهي تنشد استئناف مسيرتها الحضارية تحتاج إلى أن تفتح آفاق العلوم بتنوعها والتكنولوجيا والإعلام والعلوم الإنسانية والفنون وتعمير الأرض. إن تعمير الحياة وعبادة الله وجهان لعملة واحدة. أطفالنا السلم الأول لذلك والتحفيز وشحذ الهمم نحو حب العلوم والفنون والآداب هي التتمة لسلسلة أعلام النبلاء من الجنسين لإتمام مسيرة الرازي وابن سينا وابن رشد.

تتضمن كتب الذهبي على مجموعة مبادئ تربوية مثل وجوب التعليم، والإخلاص في طلب العلم، والعمل بالعلم (النحلاوي، 1989م، ج4، ص32)، وهذه المبادئ هي مبادئ التربية الإسلامية يتعين توظيفها في الواقع والتنقيب عن تطبيقاتها التراثية لتحفيز المعلمين وتوجيه الناشئة والحفاظ على الهوية ومجاراة العصر.

نتعلم من سير أعلام النبلاء توقير العلماء وتقدير جهودهم فيتعلم الطفل الاعتدال في كل حال فيدرس سيرة أي عالم وفق ميزان الوسطية "فَلاَ نغلو فِيْهِ، وَلاَ نَخْفو عَنْهُ" على حد تعبير الذهبي. لقد أصَّل الذهبي القاعدة السابقة في كتابه *زغل العلم* "اعلم أن في كل طائفة من علماء هذه الأمة ما يذم ويعاب فتجنبه". إن الكلمات السابقة هي عصارة رحلة مع آلاف التراجم التي سبر الذهبي غورها في أكثر من نصف قرن فهو يقرر ما عاينه ويكتب ما عايشه عبر تجارب الحياة والاعتبار بصحيح الأخبار.

ومن أوجب واجبات المعلم في تربية الأطفال تعظيم العلم وربطه بالسرور وإظهار الفرح فإن ذلك الأمر من معالم طريق التعلم وكما ذكر الذهبي عَنْ فَارُوقٍ الْخَطَّابِيِّ، قَالَ: لَمَّا فَرَغْنَا مِنَ السُّنَنِ عَلَى الْكَجِّيِّ، عَمِلَ لَنَا مَأْدُبَةً، أَنْفَقَ عَلَيْهَا أَلْفَ دِينَارٍ، وَقَدْ مَدَحَ الْكَجِّيَّ أَبُو عُبَادَةَ الْبُحْتُرِيُّ فَأَجَازَهُ بِمَالٍ. وَقِيلَ: إِنَّهُ لَمَّا حَدَّثَ، تَصَدَّقَ بِعَشْرَةِ آلافِ دِرْهَمٍ شُكْرًا لِلَّهِ.

إن الكثير من المواقف صراحة أو ضمنيا تشير إلى قوة العلاقات الاجتماعية بين المجتمع التربوي وهي مبثوثة في تراثنا والعلم اليوم يؤكدها كحقائق يجب الاعتناء بها لما فيها من نفع وافر. ثمة لفتات تربوية من دنيا الأطفال وعالم التربية عموما مبثوثة في *سير أعلام النبلاء* تزود المربي بالبصيرة وفيما يلي إشارة لطائفة من لطائف الحِكم تدل على منهج السلف الصالح في حث الناشئة على الفضائل بكافة صورها العلمية والعملية:



1. "كَانَ أَبُو مَحْذُوْرَةَ يُؤَذِّنُ بِمَكَّةَ إِلَى أَنْ تُوُفِّيَ... فَبَقِيَ الأَذَانُ فِي وَلَدِهِ وَوَلَدِ وَلَدِهِ إِلَى اليَوْمِ بِمَكَّةَ".
2. عَنْ سُفْيَانَ، قَالَ: يَثَّغِرُ الغُلاَمُ لِسَبْعٍ، وَيَحْتَلِمُ بَعْدَ سَبْعٍ، ثُمَّ يَنْتَهِي طُوْلُهُ بَعْدَ سَبْعٍ، ثُمَّ يَتَكَامَلُ عَقْلُهُ بَعْدَ سَبْعٍ، ثُمَّ هِيَ التَّجَارِبُ (ج7 ص 270). (يثغر: الاثغار: سقوط سن الصبي ونباتها، يقال إذا سقطت رواضع الصبي قيل: ثغر فهو مثغور، فإذا نبتت بعد السقوط قيل أثغر).
3. "وَأَفْضَلُ الذِّكْرِ مَا يَتَعَدَّى إِلَى الْعِبَادِ، وَهُوَ تَعْلِيمُ الْعِلْمِ وَالسُّنَّةِ".
4. العِلْمُ وَسِيْلَةٌ إِلَى كُلِّ فَضِيلَةٍ. قال الشافعي: العَالِمُ يَسْأَلُ عَمَّا يعلَمُ وَعَمَّا لاَ يَعْلَمُ، فَيُثَبِّتُ مَا يَعْلَمُ، وَيَتَعَلَّمُ مَا لاَ يَعْلَمُ، وَالجَاهِلُ يَغْضَبُ مِنَ التَّعَلُّمِ، وَيَأْنَفُ مِنَ التَّعْلِيْمِ. وقال عَمْرُو بنُ عُثْمَانَ: العِلْمُ قَائِدٌ.
5. عرف السابقون خطورة زواج الأقارب في إضعاف ذكاء النسل فقالوا "أَيُّمَا أَهْلُ بَيْتٍ لَمْ يَخْرُجْ نِسَاؤُهُمْ إِلَى رِجَالِ غَيْرِهِم، وَرِجَالُهُمْ إِلَى نِسَاءِ غَيْرِهِم، إِلاَّ وَكَانَ فِي أَوْلاَدِهِم حُمْقٌ".
6. رُبَّ مَيْتٍ قَدْ صَارَ بِالعِلْمِ حَيّاً *وَمُبَقًّى قَدْ حَازَ جَهْلاً وَغَيّا
   فَاقْتَنُوا العِلْمَ كِي تَنَالُوا خُلُوْداً *لاَ تَعُدُّو الحَيَاةَ فِي الجَهْلِ شَيّا

المحور الرابع: التعامل الواعي مع غرائب التراث

إن الغرائب والقصص الواهية قد تدل أحيانا على واقعية الناقل وصدق الأحداث فالمؤلف ينقل ما يحصل عليه ويظفر به. ومن المحال أن نعثر على كتاب لا يعتريه الوهن والاضطراب فالعمل البشري معرض للتناقض والتعارض مهما بلغ من النضج وتحري الدقة. ينقل الراوي أو المؤلف ثقافة المجتمع الذي تسري فيه أحيانا أحاديث موهومة وقصص مزعومة أو عادات غريبة ومواقف شاذة لكنها كانت دارجة قديما يتناقلها العامة. وأبعد من ذلك فإن القصص التي يجزم العلماء بصحتها ليست بالضرورة تدل على أقوم الطرق في تربية الطفل فقد تكون واقعة محددة ذات ملابسات خاصة ومن الخطأ تعميمها. ومن دقة الذهبي في مؤلفاته أنه غالبا يورد القصص التي فيها مبالغات بصيغة التمريض؛ يُقَالُ (ج 20 ص 367).

تعاني كثير من كتب التراث من تضخيم الكرامات والقصص الخارقة لتدل على صلاح بعض العلماء منذ طفولتهم ومعظمها لا تخلو من الأكاذيب. قال الذهبي "لَيْسَ فِي كِبَارِ المشَايِخ مَنْ لَهُ أَحْوَالٌ وَكَرَامَاتٌ أَكْثَر مِنَ الشَّيْخ عَبْد القَادِر، لَكِن كَثِيْراً مِنْهَا لاَ يَصِحُّ، وَفِي بَعْضِ ذَلِكَ أَشيَاءُ مُسْتحيلَة". إن مفهوم السعي والبذل والعطاء هو أساس التربية القويمة ولا شك أن البركة والفضل يهبها المولى سبحانه لعباده متى يشاء والمطلوب منا السعي الحثيث وتطبيق السنن في العمل وعدم التواكل.

ليس من الحكمة نقل عبارات السلف دون النظر إلى واقعنا بل النقل الواعي يتطلب تحري متطلباتنا التنموية. عن أهمية مؤسسات التربية نقل الذهبي عن الحْكِيم التِّرْمِذِيّ أنه قال: صَلاحُ خَمْسَةٍ فِي خَمْسَةٍ:



صَلاحُ الصَّبِيِّ فِي الْمَكْتَبِ، وَصَلاحُ الْفَتَى فِي الْعِلْمِ، وَصَلاحُ الْكَهْلِ فِي الْمَسْجِدِ، وَصَلاحُ الْمَرْأَةِ فِي الْبَيْتِ، وَصَلاحُ الْمُؤْذِي فِي السِّجْنِ". لا شك أن الكهل يتعبد في محراب المسجد والمجلس والمجتمع وكذلك البيت مملكة المرأة والرجل والطفل كل في مجاله. والصلاح لا يقتصر على هذه الأماكن فقط بل هناك أماكن ووسائط تربوية في غاية الأهمية ولعل العبارة السابقة تشير لأهمها وأكثرها تأثيرا أما إذا قُصد منها ارتهان المرأة في البيت وحجبها من التواجد في مؤسسات المجتمع –كما كان الشائع قديما– فإن المعنى قاصر[24]. العبادات ذات الصبغة المجتمعية في غاية الأهمية. إن المجتمع محراب للتعبد "إن الذي أعطاه الله تعالى فقها في الدين، وهداه سبل الرشاد وطريق النجاة يدرك أن المجتمع كله – سواء أكان إنسانيا عاما أم كان مجتمعا إسلاميا خاصا– يعتبر فرصة طيبة، ومجالا واسعا لعبادة الله تعالى والتقرب إليه بخير الأعمال، وأفضلها" (أيوب، 2002م، ص 172) للرجل والمرأة وهو ما يتعين ترغيب الأطفال فيه وتدريبهم عليه من أجل التنمية الشاملة والتطوير الموزون. وفي هذا المساق نقل الذهبي عن الشافعي أنه قال "طَلَبُ العِلْمِ أَفْضَلُ مِنْ صَلاَةِ النَّافلَةِ". إن ذلك التفصيل الكريم عند علمائنا في التفاضل بين النوافل في حال التعارض يدل على سعة علمهم، وكمال عقلهم، وقوة منطقهم، وسلامة منهجهم. إن ترجيح كفة الأعمال التي هي ألصق بمقاصد الشريعة، ويصل نفعها لأكبر عدد من الناس، من علامات عظمة الإسلام وسمو إنسانيته حيث يوازن بين متطلبات الفرد وما يتصل بمصالحه من جهة وبين تطلعات المجتمع من جهة أخرى.

نجح الذهبي غالبا في تطبيق منهج أهل الحديث النبوي الشريف في تشريح النص ونقده سندا ومتنا وهي مهارة تسعفنا في بناء منهج معاصر للنقد الثقافي. حكي في *سير أعلام النبلاء* عن أحد المعلمين أنه وُلِدَتْ لَهُ بِنْتٌ، فَلَمَّا كَبُرَتْ أَقْرَأَهَا بِالسَّبْعِ [قراءات القرآن الكريم]، وَقَرَأَتْ عَلَيْهِ "الصَّحِيحَيْنِ [صحيح البخاري ومسلم]" وَغَيْرَ ذَلِكَ، وَكَتَبَتِ الْكَثِيرَ، وَتَعَلَّمَتْ عَلَيْهِ كَثِيرًا مِنَ الْعِلْمِ، وَلَمْ يَنْظُرْ إِلَيْهَا قَطُّ ...كَانَ فِي أَوَّلِ الْعُمْرِ اتِّفَاقًا، لأَنَّهُ كَانَ يَشْتَغِلُ بِالإِقْرَاءِ إِلَى الْمَغْرِبِ، ثُمَّ يَدْخُلُ بَيْتَهُ وَهِيَ فِي مَهْدِهَا، وَتَمَادَى الْحَالُ إِلَى أَنْ كَبُرَتْ، فَصَارَتْ عَادَةً، وَزَوَّجَهَا، وَدَخَلَتْ بَيْتَهَا وَالأَمْرُ عَلَى ذَلِكَ، وَلَمْ يَنْظُرْ إِلَيْهَا قَطُّ." قال الذهبي معلقا على هذه العادة الجائرة "قُلْتُ: لا مَدْحَ فِي مِثْلِ هَذَا، بَلِ السُّنَّةُ بِخِلافِهِ، فَقَدْ "كَانَ سَيِّدَ الْبَشَرِ صلى الله عليه

[24] قال الذهبي (2004م) في كتابه *الكبائر* قالت "فاطمة رضي الله عنها إن خير ما للمرأة أن لا ترى الرجال ولا يروها. فإن اضطرت للخروج لزيارة والديها وأقاربها ولأجل حمام ونحوه مما لا بد لها منه فلتخرج بإذن زوجها غير متبرجة، في ملحفة وسخة في ثياب بيتها وتغض طرفها في مشيتها وتنظر إلى الأرض لا يمينا ولا شمالا فإن لم تفعل ذلك كانت عاصية" (ص 204م). **هذه تربية سلطوية قهرية لا تصلح للأنثى بل هي من أسباب تردي مكانة المرأة.**

وسلم يَحْمِلُ أُمَامَةَ[3] بِنْتَ ابْنَتِهِ وَهُوَ فِي الصَّلاةِ". بعض النساء يسترن وجوههن عن أزواجهن ببراقعهن داخل منزل الزوجية إلى اليوم وهذا يحدث فعلا أحيانا (الحشر، 2007م، ص 11). تلك العادات الجائرة وغيرها لا تتسق مع روح التربية الإسلامية بل الحياة الإنسانية وقد يتشبث المتشددون بنصوص لا تثبت لنشر تشددهم فيحجبون اسم المرأة ويتهربون من التصريح باسمها وهذا ظاهر على نطاق واسع إلى اليوم في بعض المجتمعات العربية. ومن حين لآخر نسمع عن تلك العادات الشاذة فندرك أن انحراف الفكر فيه إتلاف للفطرة. ومن هنا ندرك أن التربية الإسلامية هي تربية رفق ورحمة ونقد لكل ما يخالف هذا المنهج الأصيل القائم على حفظ دعائم الإنسانية والسماحة.

وبخلاف القصة السابقة نجد محامد التراث تنشر فكر الاعتدال حيث وجدت الأنثى عناية وترحيب من جيل الصحابة رضي الله عنهم حيث كَانَتْ أُمُّ الدَّرْدَاءِ يَتِيْمَةً فِي حِجْرِ أَبِي الدَّرْدَاءِ، تَخْتَلِفُ مَعَهُ فِي بُرْنُسٍ [البُرْنُس كل ثوب رأسه منه مُلْتزقٌ به]، تُصَلِّي فِي صُفُوْفِ الرِّجَالِ، وَتَجْلِسُ فِي حِلَقِ القُرَّاءِ، تعلمُ القُرْآنَ، حَتَّى قَالَ لَهَا أَبُو الدَّرْدَاءِ يَوْماً: الْحَقِي بِصُفُوْفِ النِّسَاءِ. وذلك بعد أن كبرت. وهكذا وضح الذهبي قيمة العلم وأهميته من خلال عرض سيرة من ترجم لهم (محجوب، 2007م، ص 178). إن فكر التشدد لا يقارع إلا بنشر فكر التوسط والاعتدال لا سيما في وسط الناشئة ومآثر التراث تسعف في أداء ذلك الواجب.

ومن القصص التي لا يستقيم معناها التربوي اليوم قصة الذهبي عن عَبْدَ الرَّحْمَنِ بنَ أَبِي حَاتِمٍ "كُنَّا بِمِصْرَ سَبْعَةَ أَشْهُرٍ، لَمْ نَأْكُلْ فِيْهَا مَرَقَةً، كُلُّ نَهَارِنَا مُقَسَّمٌ لِمَجَالِسِ الشُّيُوْخِ، وَبِاللَّيْلِ: النَّسْخُ وَالمقَابَلَةُ. قَالَ: فَأَتَيْنَا يَوْماً أَنَا وَرَفِيْقٌ لِي شَيْخاً، فَقَالُوا: هُوَ عَلِيْلٌ، فَرَأَيْنَا فِي طَرِيْقِنَا سَمَكَةً أَعْجَبَتْنَا، فَاشترَيْنَاهُ، فَلَمَّا صِرنَا إِلَى البَيْتِ، حَضَرَ وَقْتُ مَجْلِسٍ، فَلَمْ يمكنا إِصْلاَحه، وَمَضَينَا إِلَى المجْلِسِ، فَلَمْ نَزَلْ حَتَّى أَتَى عَلَيْهِ ثَلاَثَةَ أَيَّامٍ، وَكَادَ أَنْ يَتَغَيَّرَ، فَأَكَلْنَاهُ نِيْئاً، لَمْ يَكُنْ لَنَا فَرَاغٌ أَنْ نُعْطِيَهْ مَنْ يَشْوِيه... لاَ يُسْتَطَاعُ العِلْمُ بِرَاحَةِ الجَسَدِ." مثل هذه القصص تدل بوضوح على أهمية الكدح في طلب العلم لكن من المهم أن نؤكد دائما على أن تنظيم الوقت والحصول على قسط مناسب من النوم المريح والغذاء المتكامل الصحي وراحة الذهن والبدن من دواعي التفوق ومن أهم ما يعين الإنسان على الانجاز كعالم ومتعلم وعامل ولا ريب أن الاعتدال في كل الأمور أصل أصيل.

ومن الحكايات التي تحتاج إلى غربلة تلك القصة التي رواها الذهبي: أَنَّ عُمَرَ بنَ عَبْدِ العَزِيْزِ بَكَى وَهُوَ غُلاَمٌ صَغِيْرٌ، فَأَرْسَلَتْ إِلَيْهِ أُمُّهُ، وَقَالَتْ: مَا يُبْكِيْكَ؟ قَالَ: ذَكَرْتُ الموْتَ. قَالَ: وَكَانَ يَوْمَئِذٍ قَدْ جَمَعَ القُرْآنَ،

[3] "قال الذهبي أُمَامَةُ بِنْتُ أَبِي العَاصِ الَّتِي كَانَ رَسُوْلُ اللهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَحْمِلُهَا فِي صَلاَتِهِ هِيَ بِنْتُ بِنْتِهِ [زينب]، تَزَوَّجَ بِهَا عَلِيُّ بنُ أَبِي طَالِبٍ فِي خِلاَفَةِ عُمَرَ، وَبَقِيَتْ عِنْدَهُ مُدَّةً، وَجَاءتْهُ الأَوْلاَدُ مِنْهَا. وَعَاشَتْ بَعْدَهُ، حَتَّى تَزَوَّجَ بِهَا المغِيْرَةُ بنُ نَوْفَلٍ ... فَتُوُفِّيَتْ عِنْدَهُ بَعْدَ أَنْ وَلَدَتْ لَهُ يَحْيَى بنَ المغِيْرَة. مَاتَتْ فِي دَوْلَةِ مُعَاوِيَةَ بنِ أَبِي سُفْيَانَ، وَلَمْ تَرْوِ شَيْئاً" (باختصار).



فَبَكَتْ أُمُّهُ حِيْنَ بَلَغهَا ذَلِكَ (ج 5، ص 116). وضع أحد الباحثين عنوانا لهذه الحكاية: بكى الغلام عندما تذكر الموت فلم تهون أمه الأمر وتحببه في الدنيا كعادة بعض الأمهات (الشعبي، 1413هـ، ج2، ص 72). تروى القصة السابقة في مناسبات كثيرة وخاصة للناشئة وللأمهات ولا تخلو القصة من مضامين قد تدفع البعض إلى معاني غير محمودة وفعلا هناك من يتوسع في شرح عذاب القبر والنار للأطفال في المدارس لدرجة مخيفة يتعين منعها. ولا شك أن التربية الإيمانية مهمة للجميع وهذا لا يعني تخويف الطفل وإرهابه فالقصص التراثية وغيرها لا تُؤخذ بحرفيتها بل بمقاصدها كما أن تعمير الأرض والاستمتاع بمباهج الحياة فكرة يتعين علينا أن لا نغفل عنها في طريقنا نحو الآخرة. والترهيب وسيلة تربوية لها ضوابطها وليس كل موقف من الماضي يصلح للرواية اليوم وبنفس اللفظ والقصد.

وثمة قصص وعبارات مليئة بالعبر ولكنها قد تقود القارئ لمضامين تربوية قلقة وضيقة ومظلمة فلا بد للمربي من أن يتوخى الحذر في التعامل معها. قال بعض العلماء كما نقل الذهبي "حفظتُ القُرْآنَ وَأَنَا ابْنُ سَبْعٍ، وَمَا مِنْ علمٍ إِلاَّ وَقَدْ نَظرتُ فِيْهِ ... وَمَا أَعْلَمُ أَنِّ ضَيَّعْتُ سَاعَةً مِنْ عُمُرِي فِي لَهْوٍ أَوْ لَعِبٍ" (ج20 ص 26). إن أمثال تلك المفاهيم تلغي –بغير قصد– أهمية اللعب في حياة الأطفال ولا شك أن انطلاق الطفل للعب في أحضان الطبيعة وقضاء ساعات من المزاح والمرح والتسابق تروح نفسه وتكسب الكثير من المعاني الاجتماعية فالألعاب لها وظائف تعليمية ونفسية غاية في الأهمية وقد تحمي الطفل بل والكبير من انتكاسات نفسية لاحقا. ومن المعلوم أن التربية الإسلامية حضت على ترويح النفس وطالبت بإدخال السرور على قلوب الناس بطرائق شتى.

ومن القصص التي قد يتحفظ عليها المربي لما لها من دلالات متنوعة قد لا تتسق مع الرؤية التعليمية ما ورد من أنَّ الأَعْمَشَ كَانَ لَهُ وَلَدٌ مُغفَّلٌ، فَقَالَ لَهُ: اذْهَبْ، فَاشترِ لَنَا حَبلاً لِلْغَسِيْلِ. فَقَالَ: يَا أَبَةِ! طُوْلُ كَمْ؟ قَالَ: عَشْرَةُ أَذرُعٍ. قَالَ: فِي عَرضِ كَمْ؟ قَالَ: فِي عَرضِ مُصِيْبَتِي فِيْكَ (ج6 ص 239). قد تروى هذه الحكايات كطرائف ولكن لها محذوراتها. وروى الذهبي أَنَّ عَبْدَ العَزِيْز بن مَرْوَانَ بَعَثَ ابْنَهُ عُمَرَ إِلَى المدِيْنَةِ يَتَأَدَّبُ بِهَا، وَكَتَبَ إِلَى صَالِحِ بنِ كَيْسَانَ يَتَعَاهَدُهُ، وَكَانَ يُلْزِمُهُ الصَّلَوَاتِ، فَأَبْطَأَ يَوْماً عَنِ الصَّلاَةِ، فَقَالَ: مَا حَبَسَكَ؟ قَالَ: كَانَتْ مُرَجِّلَتِي [الماشطة] تُسَكِّنُ شَعْرِي. فَقَالَ: بَلَغَ مِنْ تَسْكِيْنِ شَعْرِكَ أَنْ تُؤْثِرَهُ عَلَى الصَّلاَةِ. وَكَتَبَ بِذَلِكَ إِلَى وَالِدِهِ، فَبَعَثَ عَبْدُ العَزِيْزِ رَسُوْلاً إِلَيْهِ، فَمَا كَلَّمَهُ حَتَّى حَلَقَ شَعْرَهُ (ج 5 ص 116). وأن مُعَاوِيَةَ كَانَ وَهُوَ غُلاَمٌ يَمْشِي مَعَ أُمِّهِ هِنْدٍ، فَعَثَرَ، فَقَالَتْ: قُمْ، لاَ رَفَعَكَ اللهُ. وَأَعْرَابِيٌّ يَنْظُرُ، فَقَالَ: لِمَ تَقُوْلِيْنَ لَهُ؟ فَوَاللهِ إِنِّيْ لأَظُنُّهُ سَيَسُوْدُ قَوْمَهُ. قَالَتْ: لاَ رَفَعَهُ إِنْ لَمْ يَسُدْ إِلاَّ قَوْمَهُ (ج3، ص 121). فهذه القصص وأمثالها تعكس الطموح العالي ولكنها في مجملها قد تحتاج إلى قراءات ومقاربات قبل الاستشهاد بها على إطلاقها. الهمة العالية مطلوبة والدعاء الصالح خير كله ونحن نحب أطفالنا حبا غير



مشروط ببلوغ القمم فهم القدر الذي قدره الله سبحانه لنا، وطرائق تشجيعهم بالرفق أرحب أفقا وحسبهم أنهم يبذلون الأسباب والله هو الوهاب. وثمة عبارات قلقة أو قد تُفهم بصورة خاطئة تصادف القارئ في كتاب *سير أعلام النبلاء* وكتب التراث من الأهمية بمكان التأني في الاستشهاد بها وهي بحاجة إلى تناولها بالنقد المعرفي البناء ومن ذلك ما يلي:

1. قَالَ أَبُو مَعْمَرٍ: نَظَرَتْ رَابِعَةُ إِلَى رِيَاحٍ [بنُ عَمْرو] يَضُمُّ صَبِيّاً مِنْ أَهْلِهِ وَيُقَبِّلُهُ. فَقَالَتْ: أَتُحِبُّه؟ قَالَ: نَعَمْ. قَالَتْ: مَا كُنْتُ أَحسِبُ أَنَّ فِي قَلْبِكَ مَوْضِعاً فَارِغاً لِمَحَبَّةِ غَيْرِهِ، تَبَارَكَ اسْمُهُ. فغُشِيَ عَلَيْهِ، ثُمَّ أَفَاقَ، وَقَالَ: رَحْمَةٌ مِنْهُ –تَعَالَى– أَلْقَاهَا فِي قُلُوْبِ العِبَادِ لِلأَطْفَالِ ... سَمِعْتُ مَالِكَ بنَ دِيْنَارٍ يَقُوْلُ: لاَ يَبلُغُ العَبْدُ مَنْزِلَةَ الصِّدِّيْقِيْنَ حَتَّى يَتْرُكَ زَوْجَتَهُ كَأَنَّهَا أَرْمَلَةٌ، وَيَأْوِي إِلَى مَزَابِلِ الكِلاَبِ (ج 8 ص 174). **هل هذا هو الزهد؟! إن إنكار مثل هذه الأخبار أمانة علمية إزاء التراث.**
2. قال الشافعي: مَا جَاءَنِي خَيْرٌ قَطُّ مِنْ أَشْقَرٍ... احذَرِ الأَعْوَرَ، وَالأَعْرَجَ، وَالأَحْوَلَ، وَالأَشْقَرَ، وَالكَوْسَجَ [الذي لا شعرَ على عارِضَيْه والنَّاقصُ الأسنان]، وَكُلَّ نَاقِصِ الخَلْقِ، فَإِنَّهُ صَاحِبُ التوَاءٍ، وَمُعَامَلَتُهُ عَسِرَةٌ.
3. قال أحد الطلاب عن معلمه "فَضَرَبَنِي بِدِرَّةٍ مِثْلِ دِرَّةِ المعَلِّمِيْنَ سَبْعَ عَشْرَةَ دِرَّةٍ، فَوَقَفتُ أَبْكِي. فَقَالَ لِي: مَا يُبْكِيْكَ؟ أَوْجَعَتْكَ هَذِهِ الدِّرَّةُ؟ ... زِدْ مِنَ الضَّرْبِ، وَزِدْ فِي الحَدِيْثِ [علمني]".
4. قَالَ أَبُو عُمَرَ الدِّمَشْقِيّ:سَمِعْتُ ابْنَ الجلاَّء يَقُوْلُ: قُلْتُ لأَبوِيَّ:أُحِبُّ أَنْ تَهَبَانِي للهِ. قَالاَ: قَدْ فَعَلْنَا. فَغِبْتُ عَنْهُم مُدَّة، ثُمَّ جِئْتُ فدققتُ البَاب، فَقَالَ أَبِي: مِنْ ذَا؟ قُلْتُ: وَلدُك. قَالَ: قَدْ كَانَ لِي وَلدٌ وَهبنَاهُ للهِ. وَمَا فتحَ لِي (ج 14 ص 252).
5. "يَنْبَغِي لِلرَّجُلِ أَنْ يُكْرِهِ وَلدَهُ عَلَى العِلْمِ، فَإِنَّهُ مَسْؤُوْلٌ عَنْهُ" (ج7 ص 273).

كثيرة هي القصص التي لها ملابساتها ومبرراتها سابقا ولكن ليس من الحكمة إقحامها في تربيتنا المعاصرة من دون تنقيح، فآفة النقل التسليم المطلق بصحة ما سبق. ومن الأهمية بمكان أن لا يتحمس المعلم ولا ينجرف برواية القصص دون بيان صحتها متنا واسنادا ولقد كان الذهبي موفقا إلى حد كبير في تقديم الحكايات التي يشك بها فيعرضها بصيغة التضعيف مثل قوله: قيل وحُكي ورُوي أو أنه غالبا يتعقب القصة بعد رواياتها بنقدها. سرد الذهبي قصة طفولة رَبِيْعَة بنُ أَبِي عَبْدِ الرَّحْمَنِ في طلبه للعلم ودور والدته في صنع تفوقه والمبلغ الكبير الذي أنفقته في سبيل ذلك لكن الذهبي علق القصة في نهاية القصة بالتالي: قُلْتُ: لَوْ صَحَّ ذَلِكَ، لَكَانَ يَكْفِيْهِ أَلفُ دِيْنَارٍ فِي السَّبْعِ وَالعِشْرِيْنَ سَنَةً، بَلْ نِصْفُهَا، فَهَذِهِ مُجَازَفَةٌ بَعِيْدَةٌ (ج 6 ص 94).



أبرز النتائج

1. لم يخصص الذهبي حيزا معلوما للكتابة عن تربية الطفل بالتفصيل بل جاءت منقولاته عن هذا الموضوع متفرقة وموثقة ضمن تضاعيف كتابه فهي معالجة متفرقة غير شاملة.

2. منهج الذهبي عموما تكثيف نقل الآثار، وتخفيف الشرح عليها، لذا لا يعلق على كثير من القصص والآثار مما يفتح المجال اليوم لتقديم القراءات الملائمة، والتمهيد لها، وشرح الغامض من الكلمات غير الدارجة وتناول بعضها بالنقد.

3. أفضل منهج لتربية الطفل ذلك المنهج الذي يعمق مبدأ الرفق واللطف ويقوم على دعائم الرحمة والمودة والملاطفة وعدم الإيذاء من جهة، ويستبعد العقاب البدني والشدة والغلظة والعنف من جهة أخرى.

4. الإخلاص أهم أصول التربية الإسلامية، والعلم النافع يهدي للإخلاص وهو مسلك النبلاء وبه أصبحوا علماء. لقد حاسبوا أنفسهم فانتبهوا، وانتقدوا تقصيرهم فتفوقوا. النبلاء هم الذي عرفوا دربهم جيدا نحو إخلاص النية، وامتلكوا إرادة قوية، وعندهم صدق الحديث، وقاموا بأداء الأمانة.

5. القرآن الكريم بمثابة الجذر والجذع لشجرة التعليم في تهذيب الطفل المسلم.

6. رسَّخ السلف الصالح أصول التربية الإسلامية قولا وعملا واعتقادا فطبقوا إلى حد كبير أهم مبادئ التكافل الاجتماعي والعدل السياسي؛ مبدأ المساواة وكان شعارهم حقا وصدقا وعدلا: "النَّاسُ فِي العِلْمِ سَوَاءٌ" فلا يحصل الغني نصيبا من التعليم أكبر من الفقير، ولا مجال لمجاملة الأمراء ولا سبيل لمداهنة الوجهاء فالتعليم الجيد حق للجميع ومنذ طفولتهم الباكرة.

7. كان علماؤنا يحرصون على ترغيب الأطفال بالصَّلاة في المسجد ويرغبونهم بما يحبونه من الأطعمة اللذيذة والمدح الصادق والقدوة الحسنة ودروس العلم النافعة في الأماكن المناسبة كي يحدث الاقتران الإيجابي.

8. قصص أئمة العلم من مثل ابن عباس، وأنس بن مالك، والأوزاعي، والشافعي من أروع القصص المرتبطة بالطفولة والتي تحث على التعلم والتخلق بالأخلاق الحميدة.

9. إن السماح للأطفال النجباء في حضور بعض مجالس العلم ممارسة تربوية جيدة لتدريب الناشئة على توسيع مداركهم وتطوير مواهبهم. كان الصحابة رضوان الله عليهم يستفيدون من بعض آراء الصغار في مجالسهم بل وفي المعضلات يُستفاد من آرائهم فالعلم يرفع من قدر الصغار ولا يستنكف الكبار من الإفادة منهم.

10. الرحلة في طلب العلم من وسائل تربية الطفل في التراث الإسلامي.

11. تعامل المربي مع الطفل يقوم على دعائم أساسية تضمن التعامل السليم؛ توفير الحب والحنان، عدم جرح وجدان الطفل، الصبر، الاستعانة بالابتسامة دائما، رواية الحكايات، استخدام اللعب والمرح والمزاح، التدريس، الواقعية، التحفيز، والبذل والعطاء.





12. لعبت الأم خاصة والمرأة عموما عبر التاريخ الإسلامي دورا متميزا فأوصلت الأبناء والبنات إلى المجد وأدرك المجتمع المسلم المطالب العالية.

13. العناية بالأيتام من روائع الإسلام.

14. انتقاء النصوص التربوية من تراثنا التربوي يجب أن نراعي فيه صحة الأسانيد ودقة المتون وسلامتها من التناقض وعدم تعارضها مع ما هو مقرر من معطيات تربوية معاصرة. ليس كل ما ورد عن الصالحين صحيح، وليس كل صحيح صريح، وليس كل صريح نقبله دون فهم المقاصد العامة للدين بل لا بد من إعمال العقل وكد الخاطر وموازنة الأخبار وغربلة الغرائب والاستفادة من مناهج النقد القديمة والحديثة في العلوم الإنسانية وغيرها.

15. القدوة والدعاء والترويح عن النفس من وسائل التربية الراسخة للتأسيس الإيماني والفكري والجسدي في تراثنا التربوي كي يكون الطفل عضوا نافعا في أسرته ومجتمعه.

16. إن كتب سير العلماء تقدم نبذة واقعية عن الحركة العلمية النشطة في المجتمع المسلم الذي يُعلي من شأن العلم ولا يدخر وسعا في طلبه وفق القيم الأخلاقية الضابطة لعلاقة المعلم بالمتعلم.

التوصيات

1. إنتاج نماذج ووسائل تعليمية تساعد المربي في توضيح مفاهيم التراث.
2. الحض على تربية الطفل باللطف والابتعاد عن العنف.
3. تضمين المناهج المدرسية بطائفة من لطائف التراث الإسلامي يتم انتقاؤها وتوظيفها مع مراعاة المبادئ التربوية الحديثة.
4. تشجيع الأبناء والبنات على زيارة المتاحف والمؤسسات المعنية بالتراث الإسلامي والإنساني.
5. قيام الجامعات والكليات بالدراسات والبحوث حول موضوع ثقافة الطفل في التراث الإسلامي ووضع قواعد تربوية لتناول التراث بموضوعية وبما يخدم المتطلبات العصرية.
6. عقد ندوات ومحاضرات وورش عمل حول موضوع تربية الطفل في التراث التربوي الإسلامي وكيفية الإفادة منه للوالدين والمعلمين.
7. دعوة المختصين من الباحثين والفنانين سواء في مجال القصة والمسرح والموسيقى لدراسة أفضل الأساليب لاستثمار نفائس التراث وتوظيفها التوظيف السليم لرفع الوعي التربوي وتنمية الإحساس بالهوية العربية الإسلامية.



8. الاعتناء بتوفير قواميس عصرية للمصطلحات التراثية التربوية تخاطب عقل الأطفال وتبعث فيهم الفخر بمحاسن تراثهم.

أهم المراجع العربية

ابن الجوزي، عبدالرحمن (1425هـ - 2004 م). *تنبيه النائم الغمر على مواسم العمر*. تحقيق وتعليق: محمد ناصر العجمي. ط 1، بيروت: دار البشائر الإسلامية.

ابن جماعة، بدر الدين محمد (بدون تاريخ). *تذكرة السامع والمتعلم في أدب العالم والمتعلم*. مكة: مكتبة دار الباز.

ابن حمدون (بدون تاريخ). *التذكرة الحمدونية*. بيروت: دار صادر.

ابن عربي، محيي الدين (2010م). *الفتوحات المكية*.

أبو العينيين ، علي خليل مصطفى (2002م). *منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: طبيعته، محدداته، تقويمه*. مجلة المسلم المعاصر. المجلد 27، العدد 105.

أبو سليمان، عبد الحميد (1422 هـ = 2002 م). العلاقة بين المنهجية والأداء التربوي في الفكر الإسلامي. *جريدة الشرق الأوسط*.

أبو سليمان، عبدالحميد (1425 هـ - 2004 م). *أزمة الإرادة في الوجدان المسلم: البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة في إصلاح الثقافة والتربية: رؤية إسلامية معاصرة*. ط1، دمشق: دار الفكر ومؤسسة تنمية الطفولة.

الأرناؤوط، محمود (2004م). الذهبي. *الموسوعة العربية*. ط1، دمشق.

الأشقر، أسامة عمر (1430هـ - 2009م). حقوق الطفل اللقيط من المنظور الفقهي. في *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية*. العدد: 77- السنة 24 يونيو 2009م. الكويت: جامعة الكويت.

الأنصاري، عبدالحميد (2005م). *الجذور الفكرية للتطرف في الخليج*. جامعة الكويت: مركز الدراسات الإستراتيجية والمستقبلية.

الإيسيسكو (1428هـ-2007م). *الاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي*. ط4. الرباط.

أيوب، حسن (1422هـ-2002م). *السلوك الاجتماعي في الإسلام*. ط1، القاهرة: دار السلام.

البحتري، محمد (1422 هـ - 2001 م). *الجوانب التربوية في معجم الأدباء لياقوت الحموي*. ط1، دمشق: دار البشاير.



بحري، منى يونس والقطيشات، نازك عبدالحليم (1429هـ - 2008م). *مدخل إلى تربية الطفل*. ط1، الأردن: دار صفاء.

بدر، سهام محمد (1421هـ - 2000م). *اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة*. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.

بدران، شبل (2009م). *التربية المدنية: التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان*. تقديم د. حامد عمار. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بكار، عبدالكريم (1429هـ). هي .. *هكذا: كيف نفهم الأشياء من حولنا*. الرياض: مؤسسة الإسلام اليوم.

البلاذري (1426 هـ - 2005 م). *أنساب الأشراف*.

الجميل، محمد بن فارس (1999م). آراء ابن الحاج في تعليم الصبيان "دراسة مقارنة". في *المجلة العربية للعلوم لإنسانية*. العدد: الخامس والستون، السنة السابعة عشرة، الكويت: مجلس النشر العلمي- جامعة الكويت.

الجندي، نزيه ، و حميدان، أحمد زهير (2005م). التربية العربية الإسلامية. في *الموسوعة العربية*. الجمهورية العربية السورية. موقع الموسوعة العربية:http://www.arab-ency.com

الجهني، حنان (2007م). تربية الطفل عند الإمام أبي حامد الغزالي. في *عالم التربية*. العدد 21، السنة السابعة، القاهرة: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

الحبيب، سهيل (2008م). *خطاب النقد الثقافي في الفكر العربي المعاصر*. ط1، الطليعة: بيروت.

حسن، عبدالرزاق الحاج عبدالرحيم (1427مه - 2006م). أدبيات الطفولة في التراث الإسلامي. في *قضايا الطفل من منظور إسلامي*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

الحشر، عائشة عبدالعزيز (1428 هـ - 2007م). *خلف أسوار الحرملك*. ط1، لبنان: الدار العربية للعلوم.

الحصري (1426 هـ - 2005 م). *زهر الآداب وثمر الألباب*.

الذهبي ، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (1425هـ-2004م). *الكبائر*. تحقيق سيد إبراهيم. القاهرة: دار الحديث.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (1429هـ - 2008م). *سير أعلام النبلاء* . أشرف على تحقيق الكتاب وخرج أحاديثه: شعيب الأرنؤوط . ط 2، بيروت: مؤسسة رسالة.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. معجم *الشيوخ* . بيروت: دار الفكر.

رجب، مصطفي (2009م). *في هوية التربية الإسلامية ومنهجيتها*. ط1، مكتبة دار العلم والإيمان.

روائع جبران خليل جبران (1426هـ - 2005م). ط1، بيروت: دار الجيل.



الزركلي، خير الدين (2002م). *الأعلام: قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين*. بيروت: دار العلم للملايين.

زكريا، فؤاد (2006م). *الصحوة الإسلامية في ميزان العقل*. ط1، الإسكندرية: دار الوفاء.

السكري، عادل محمد (2009م). التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية من منظور رسائل النور. في *مستقبل التربية العربية*، مجلد 15، العدد 55، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

سكيك، بهيج بهجت (2008م). الفكر التربوي وتنشئة الأولاد عند المسلمين الأوائل. موقع *مجلة الوعي الإسلامي* – العدد رقم: 519 ، 27-11-2008م. وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – دولة الكويت: http://alwaei.com

السيف، توفيق (1427هـ – 2006م). *الحداثة كحاجة دينية*. ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

الشاروني، يوسف (1996م). *مع التراث*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الشحود، علي (1430هـ-2009م). *الأساليبُ الشَّرعيةُ في تأديب الأطفال*. ماليزيا: بهانج- دار المعمور.

الشطي، خالد يوسف (1430هـ-2009م). *مدرسة السعادة للأيتام ومؤسسها شملان بن علي آل سيف*. ط1، دار الوطن.

الشعبي، عبيد بن أبي نفيع (1413هـ). *أخبار النساء في سير أعلام النبلاء* .

شومان، محمد أحمد (2009م). هويتنا الثقافية: *مشروع فكري*. ط1، القاهرة: مركز الحضارة العربية.

الشيخ، عبدالستار (1414هـ-1994م). *الحافظ الذهبي مؤرخ الإسلام: ناقد المحدثين، إمام المعدلين والمجرحين*. ط1، دمشق: دار القلم.

الصلابي، علي محمد (1428هـ – 2007م). *الوسطية في القرآن الكريم*. ط1، القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.

عبد الرحمن، عائشة (1992م). *قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر*. ط 2، القاهرة: دار المعارف.

عبدالله، محمد حمدان (1428هـ-2008م). *الفلسفة التربوية ودورها في التنمية*. ط1، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية.

عبدالمنعم، الحسين محمد (1429هـ-2008م). شمس الدين الذهبي (ت 748هـ) كتاب الكبائر. في *علم النفس في التراث الإسلامي تأليف مجموعة من الباحثين*. ط1، القاهرة: دار السلام.

العسقلاني ، ابن حجر (1993م). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر.

العلواني، طه جابر (1430هـ-2009م). *نحو تأسيس علم المراجعات في تراثنا الإسلاميَّ*. موقع مدارك: http://mdarik.islamonline.net



علي، سعيد إسماعيل (بدون تاريخ). *الخطاب التربوي الإسلامي*. *سلسلة كتب الأمة (عدد رقم 100)*. *قطر*. موقع إسلام وب: http://www.islamweb.net

علي، نبيل (1430هـ-2009م). *العقل العربي ومجتمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.

عمارة، محمد (1427هـ-2006م). *قاسم أمين الأعمال الكاملة*. ط3، القاهرة : دار الشروق.

عمارة، محمد عمارة (1430هـ-2009م). التراث.. المفهوم والتجليات. موقع *مدارك*: http://mdarik.islamonline.net

عيد، عبدالرزاق (2009م). *ذهنية التحريم أم ثقافة الفتنة؟ حوارات في التعدد والتغاير والاختلاف*. ط1، القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع.

الفايدي، عيد بن حجيج بن عيد (2008م). تربية الطفل عند ابن قيم الجوزية. في *مجلة مستقبل التربية العربية*. المجلد الرابع عشر، العدد 51، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

القالي، أبو علي. *الأمالي*. موقع الوراق:http://www.alwaraq.com

قمبر، محمود (2006م). *دراسات إسلامية في الثقافة والتربية*. ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

الكندري، لطيفة حسين – ملك، بدر محمد (2010م). تربية الطفل في كتاب سِيَر أعلام النبلاء. *مجلة الطفولة*. جامعة القاهرة: كلية رياض الأطفال. العدد الرابع- يناير.

ماهروزاده، طيبة (1422هـ-2001م). *فلسفة كانت التربوية*. ط1، بيروت: دار الهادي.

محجوب، عباس (2007 م). *التربية والتعليم في كتب التراث. ط1، الأرن: دار الكتب الحديث.*

مدكور، علي (1998م). مناهج التربية بين الإسلام والتراث الإسلامي. *موسوعة سفير لتربية الأبناء*. القاهرة: سفير.

مراد، بركات محمد (2007م). أصالة التجربة التربوية في التراث الإسلامي. موقع *مجلة حراء* (العدد 7): http://www.hiramagazine.com

المرجع الأكبر للتراث الإسلامي (DVD). شركة العريس للكمبيوتر. الإصدار الثاني.

معروف، بشار عواد (2008). *المحاضرةالرابعة*: شمس الدين الذهبي، مؤرخا ومحدثا. مكتبة الإسكندرية: مركز المخطوطات، برنامج الباحث المقيم. (شريط فيديو).

المقدسي، محمد بن مفلح (بدون تاريخ).*الآداب الشرعية والمنح المرعية*.

ملك، بدر، والكندري، لطيفة (1427 هـ = 2006 م). *تراثنا التربوي: ننطلق منه ولا ننغلق فيه*. ط2، الكويت: مكتبة الفلاح.



مناع، هيثم (1423 هـ - 2003 م). عودة إلى حقوق الطفل في الثقافة العربية الإسلامية. في *ما لا نعلمه لأبنائنا*. ط1، المملكة العربية السعودية: مركز الراية للتنمية الفكرية.

المنظمة العربية للتربية والعلوم (2006م). *إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)*. تونس.

مورجان، مايكل هاميلتون (2008م). *تاريخ ضائع: التراث الخالد لعلماء الإسلام ومفكريه وفنانيه*. القاهرة: نهضة مصر.

الموسوعة الفقهية (1412هـ- 1992م). ط1، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.

موقع المحدث (2010م). http://www.muhaddith.org

موقع الوراق:http://www.alwaraq.com

الميلاد، زكي (2009م). *هل المثقفون في أزمة*. ط1، بيروت: الانتشار العربي.

النحلاوي، عبدالرحمن (1409هـ-1989م). الإمام محمد الذهبي: ترجمته وبعض آرائه وأساليبه التربوية: دراسة تحليلية تاريخية. *من أعلام التربية العربية الإسلامية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

النشار، مصطفى (2009م). *في فلسفة التعليم: نحو إصلاح الفكر التربوي العربي للقرن الحادي والعشرين*. القاهرة: الدر المصرية السعودية.

نصار، حسين (1996م). *أمين الخولي*. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

النقيب، عبدالرحمن عبدالرحمن (1425هـ - 2004م). *المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجا: النظرية والتطبيق*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

الهنيدي، جمال محمد (1424هـ - 2003م). *شخصية الطفل المسلم كما تبدو في بعض كتب التراث*. تقديم: عبدالرحمن النقيب. ط3، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الهنيدي، جمال محمد (2002م). *الإعداد التربوي للفقيه عند المسلمين*. الرياض: مكتبة الرشد.

الوشمي، عبدالله (1430هـ-2009م). فتنة *القول بتعليم البنات في المملكة العربية السعودية: مقاربة دينية وسياسية واجتماعية*. ط1، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

اليافعي، عبدالله (1997م). *مرآة الجنان وعبرة اليقظان. بيروت: دار الكتب العلمية*.



Al-Rashidi، H (2005). *The Perception of Childhood in the Muslim Educational Thought: An Enquiry into the Views /Perceptions of Kuwaiti Primary School Teachers Concerning the Child-Centred Approach in Islamic Education*. A Thesis submitted to The University Of Birmingham For the degree of Doctor Of Philosophy.

Boyle، H (2007). Memorization and learning in Islamic schools. In *Islam and education: Myths and truths*. Chicago: the University of Chicago press.

Boyle، H. N (2004). *Quranic school: Agents of preservation and change*. New York: Routledgefalmer.

Cook. B. J. (2003). *Islam. In Encyclopedia of Education*. Vol. 4 (2ed، ED). New York: Macmillan Reference: Thomson Gale.

Education Week (2009). *The Obama education plan: an education week guide*. United States of America: Jossey- Bass.

Gil'adi، A. (1992). *Children of Islam: Concepts of childhood in medieval Muslim society*. New York، NY: St. Martin's.

Gunther، S (2007). Be masters in that you teach and continue to learn: medieval Muslim thinkers on educational theory . In *Islam and education: Myths and truths*. Chicago: the University of Chicago press.

Gunther، S (2007). Be masters in that you teach and continue to learn: medieval Muslim thinkers on educational theory . In *Islam and education: Myths and truths*. Chicago: the University of Chicago press.



Kadi، W. (2007). Education in Islam-myths and truths. In *Islam and education: Myths and truths*. Chicago: the University of Chicago press.

Makdisi، G. (1997). *Ibn 'Aqil: Religion and Culture in Classical Islam*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Retrieved December 30، 2009، from Questia database: http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=64318082

Mardan، N. A (2006). *Childhood in Islam: psychological، social and educational needs*. Kuwait: Al-Falah Books.

Montgomery، H (2003). Childhood in time place. In *childhood understanding childhood an interdisciplinary approach*. Edited by: martin Woodheaad and Heather Montgomery.UK: Walton Hall.










.indd 170
2/24/11 2:24:16 PM



الفصل الرابع











الفصل الرابع: دراسة ميدانية عن العقاب البدني

تصورات المعلمين والمعلمات وتصرفاتهم تجاه العقاب البدني
في المدارس المتوسطة في دولة الكويت

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ومناقشة موقف المعلمين والمعلمات في دولة الكويت من موضوع العقاب البدني وأسبابه وآثاره في الحياة المدرسية استنادا لسنوات الخبرة في المهنة، وجنسهم، وجنسيتهم، ومناطقهم السكنية. والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي عبر بناء إطار مفاهيمي عام للموضوع ثم القيام بتصميم استبيان لدراسة قضية العقاب البدني من منظور المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها ترصد الواقع وتحلله وصولا إلى فهمه وترشيد مستوى التعليم وتقديم معلومات كافية للمربين وصانعي القرار بما يتواكب مع التوجهات التربوية المعاصرة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها أن العينة أكدت على ضرورة التدرج في العقاب وأنه أمر مطلوب، وأن أهم سبب لاستخدام العقاب البدني هو السلوك غير الأخلاقي للطالب، وعدم احترام الطالب لمعلمه، وأن من أهم آثار العقاب البدني كراهية الطالب البيئة المدرسية. أوصت الدراسة ببضعة توصيات منها أهمية الامتناع التام عن ضرب الأطفال والعمل على تنفيذ القوانين المدرسية في هذا الشأن وفهم مقاصدها.

Abstract

Perceptions and Behaviors of Teachers to Corporal Punishment in the Middle Schools of Kuwait

This study aimed to grasp and discuss the position of teachers in the State of Kuwait from the issue of causes and effects of corporal punishment in school life. The teacher's view will be analyzed based on years of experience in the profession، gender، nationality، and districts. The approach taken in this study is descriptive analytical approach، in which the study will build a conceptual framework for

the topic and design a survey to discuss the issue of corporal punishment from the perspective of teachers in middle schools in the State of Kuwait.

The significance of this study is indeed being monitored and analyzed in order to understand and rationalize the level of education. It also provides adequate information for educators، decision makers، and parents to cope with the contemporary educational trends.

The study found many results such as that most respondents stressed the need for gradual punishment، and the most important reason for the use of corporal punishment is the unethical behavior of the students، and lack of respect for the student to the teacher. One of the most important effects of corporal punishment is the development of hatred towards the school environment. The Study recommended a few recommendations which are the importance of strictly refraining from beating children and the need to work on the implementation of school laws in this regard and understanding of its purposes.

إن دراسة تصورات المعلمين والمعلمات وتصرفاتهم مهمة للباحثين والعاملين في الحقل التعليمي لأنها قد تؤثر على نحو كبير في فهم وتوجيه الواقع المعاش حيث أن الحُكم على الشيء فرعٌ عَن تَصوره، أو فرع من الحاجة إليه. الدراسات المعاصرة الراصدة لتوجهات المعلمين والمعلمات في غاية الأهمية لتوجيه الواقع وتقويمه وتطوير الوسائل التربوية في المؤسسات المعنية برعاية وتنمية الأطفال والمراهقين.

العقاب البدني هو تعرض الفرد للأذى والألم في جسده بصورة مقصودة من شخص له سلطة عليه (من والده أو معلمه). تنشط المنظمات العالمية المعنية بمحاربة استخدام العقاب البدني مع الأطفال مثل منظمة (المبادرة العالمية لإنهاء كلّ أشكال العقاب البدني في التعامل مع الأطفال) التي تأسست عام 2001 تحت اسم (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children). ولعل السويد أول دولة قامت بمنع العقاب البدني للأطفال على المستوى الرسمي وذلك في العام (1979م) كما قامت كثير من الدول بمنع العقاب البدني حتى في إطار البيت (فرنافا، 2004، ص 15) وذلك في معظم دول أوربا (Moore,2007.42). وفي المدارس الإسرائيلية يمنع العقاب البدني بصورة صارمة وهذا لا يمنع من معاقبة الطالب بطرق مختلفة مثل حرمان الطالب المشاغب من المشاركة في الرحلات والأنشطة الترفيهية (حسونة، 2007م، ص 82).

يقضي الأطفال قدرا كبيرا من الوقت تحت رعاية أشخاص راشدين داخل المدارس أكثر من أي مكان آخر خارج منازلهم. ومن واجب الراشدين الذين يشرفون على العمل في الأوساط التعليمية أن يهيئوا بيئة آمنة تدعم وتعزز كرامة الأطفال وتصون مشاعرهم المرهفة. ويشمل العنف الذي يمارسه المعلمون بموافقة صريحة أو ضمنية من السلطات التي تشرف على المدارس، أو بدون تلك الموافقة، العقاب البدني، وأشكال أخرى من العقوبة النفسية القاسية والمهينة، ويعتبر العقاب البدني، كالضرب بالعصي، ممارسة متبعة في المدارس في عدد كبير من البلدان حول العالم . تطلب اتفاقية حقوق الطفل العالمية من البلدان الأطراف فيها اتخاذ جميع التدابير المناسبة بغية المحافظة على الانضباط في المدارس بصورة تتسق مع الاتفاقية. وتفيد المبادرة العالمية لإلغاء جميع أشكال العقاب البدني الذي يمارس ضد الأطفال، بأن ١٠٢ بلدا قد حظرت هذا العقاب البدني في المدارس، لكن تنفيذ الحظر يتفاوت من بلد لآخر (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2004م، باختصار وتصرف، ص 16).

يحذر التربويون من تخويف الطفل بشدة وإرهابه؛ ويمكن تعريف الإرهاب التربوي بأنه "نسق الفعاليات التربوية والخبرات السلبية كالعقوبات الجسدية والاستهزاء والسخرية والتهكم وغير ذلك من الاحباطات



النفسية والمعنوية التي تشكل المناخ العام لحالة من الخوف والقلق التي يعانيها المتربون والتي تستمر عبر الزمن وتؤدي إلى نوع من العطالة النفسية والفكرية وإلى حالة من الاستلاب وعدم القدرة على التكيف والمبادرة" (وطفة، 2009م، باختصار).

وفي دولة الكويت يُمنع المعلم منعا باتا من اللجوء إلى الضرب للتأديب ويتعرض المعلم للمساءلة القانونية في حال مخالفة ذلك. وهذا التوجه الراسخ يشجع البحث عن طرائق تربوية بديلة يمكن أن تحل محل العقوبة البدنية. إن المعلم الذي يستخدم العقاب يحاسب على مخالفته اللوائح المدرسية وقد يصل الأمر إلى خصم مالي من راتب المعلم كعقوبة لخرق القوانين. يتحمل المعلم المسئولية كاملة في حال الإضرار بالطفل وهو رأي يتفق مع مذهب الشافعي الذي يرى أنه يمكن التأديب بلا عقاب بدني وأنّ العقاب البدني للطفل أو المرأة نوع من التعزير و"يجوزُ تركهُ" (ج 6، ص 271). قال الشافعي في كتابه *الأم* "وَلَوْ تَرَكَ الضَّرْبَ كَانَ أَحَبَّ إلَيَّ لِقَوْلِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ {لَنْ يَضْرِبَ خِيَارُكُمْ }" ولهذا قال بعضهم تَرْكُ الضَّرْبِ بِالْكُلِّيَّةِ أَفْضَلُ (الهيتمي).

تنتقد تربية الأطفال الحديثة كل أساليب الإكراه والقهر لأن نتائجها السلبية، ونواتجها السلوكية على شخصية ومستقبل وعقل الطفل مدمرة فهي تؤدي إلى عرقلة نموه وتولد عنده اللامبالاة ونقص الثقة بالذات وانحسار المبادرة وقلة العلاقات مع المربين. وتتجه مبادئ التربية المواكبة لروح العصر في مبادئها واتجاهاتها وتشريعاتها نحو العقاب البديل ومنع ضرب الطفل والاستغناء الكلي عنه من جهة، ومن جهة أخرى غرس مهارات الحياة وقيم الحرية والديمقراطية والتعاون والانضباط واحترام الفرد وإعلاء شأن الاختيار الحر القرين بتحمل المسئولية والتفكير النقدي والإبداعي الذي يغني خبرات الطفل ويرتقي به على الدوام.

وفي خضم هذه الحركة التربوية الموَّارَة وفي ضوء الاعتبارات السابقة يلوح في الأفق هذا السؤال: هل يُمْكِن التَّأْدِيب بِغَيْرِ عصا تسوق الطفل (هل يمكن الاستغناء عن العقاب البدني في التربية) من منظور المعلمين والمعلمات؟ ويتلوه سؤال آخر رديف له ولصيق به: ما أسباب وآثار ذلك النوع من العقاب في الوسط المدرسي؟

أهمية الدراسة

1. ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع العقاب البدني كوسيلة تربوية في المدارس من منظور المعلمين والمعلمات (العجمي، 1998م، ص 21، عفيفي ، 1998م، ص 210).
2. شيوع العقاب البدني في الأسرة (بيترز، 2004م، ص 207) وفي المرحلة المتوسطة (Wallace,2009,p.31) وضرورة معرفة ومناقشة رأي المربين في هذا الأمر.



3. خطورة دعوة بعض المربين حيث يطالبون بعودة (الضرب) داخل المدارس لأنها أفضل حل لصانعي الأجيال (جنات، 2007 ، ص 35).
4. قد يؤدي العقاب البدني إلى نتائج مؤلمة للغاية وتهز كيان المجتمع بأسره (أبوشال والشرقاوي، 2008م، اليحيوح، 2009، ص 1، 55) مما يزيد من العنف المدرسي الذي أصبح حقيقة لا مفر منها (جادو، 2005م، ص 215، عزب، 2009م، ص 33).
5. ربط الاتجاهات التربوية الحديثة بالواقع التربوي بغرض مقارنة الحال بالمثال.
6. قياس مدى اقتناع المعلمين والمعلمات بالقوانين التي تحظر اللجوء للعقاب البدني فالضرب وسيلة غير سليمة لتصويب مسلكية الطلبة.

وبشكل عام فالعقاب البدني أداة واقعية في حياتنا حيث يلجأ إلى استخدامها المعلمون في أوضاع تعليمية مختلفة رغم المنع القانوني لاستخدام الضرب في كثير من الأنظمة التربوية العربية وغيرها. وليس غريبا أن تبحث ثمانون دولة مشكلة العقاب البدني في مؤتمر عالمي رعته فرنسا بالتعاون مع اليونسكو في العام 2001 م (محمد والسيد، 2006م، ص 79). ولا زال العقاب البدني هو المنهج الشائع في التربية رغم أنه أسلوب قد يجدي على المستوى القصير ولكنه لا ينفع على المستوى الطويل (Thompson،2007،p.326)، فقد يمتنع المتعلم عن أمر ما آنيا خوفا من الضرب ولكنه سرعان ما يعود إليه بمجرد التخلص من المراقبة. ثمة فروق بين تصويب الخطأ وبين العقاب الجسدي فالثاني قد يسبب اهتزاز الثقة بالنفس والألم البدني والإهانة والتواكل (Canter&Canter,2001.p.65) مما يفرز الإصرار القلبي على مزاولة الفعل السلبي.

وتشير خلاصة الدراسات إلى أن بعض النظريات التربوية الحديثة لا تفضل أسلوب العقاب البدني في التربية ولكنها لا تستبعده تماما. هناك بعض الحالات التي يفيد فيها هذا الأسلوب خاصة بالنسبة إلى بعض التلاميذ الذين يخشى عليهم من الانحراف ويحتاجون إلى نوع من التشدد في أسلوب التربية. ومن الملاحظ انتشار أسلوب العقاب البدني في بعض المدارس العربية وهذا الأسلوب يمكن أن يؤدي إلى عنف مضاد (كونا ، 2001م).

ومهما يكن الأمر فإن الواقع المعاش يشير إلى أن كثير من الأطفال من الجنسين يتعرضون في بلادنا العربية "إلى عنف شديد وتساء معاملتهم بأشكال متنوعة، ما بين الإهمال والقسوة النفسية وهتك الأعراض والضرب والجرح، ولا يخضع المتسببون فيها لمتابعات قضائية لأسباب شتى، كأن يكون المعتدي أحد أفراد الأسرة" (مهداد، 2001م، باختصار). والعقاب البدني والمذل هو الطريقة الرئيسة للتأديب في كثير من الأسر، والضرب هو أكثر أشكال التأديب شيوعا في بعض الدول العربية (هاشم، 2008م). وأكدت



دراسة أخرى في دولة عربية أن 45% من الأبناء داخل الأسرة يتعرضون للضرب؛ منهم 21% بشكل دائم، و24% يتعرضون أحيانا للضرب، بينما لا يتعرض الباقون للضرب (فواز، 2005م).

وامتدادا لما سبق تشير التقارير إلى أن "العنف الموجود في المدارس يتخذ أشكالا بدنية ونفسية، وعادة ما يحدث هذان الشكلان معا. وتتضمن الأشكال التي يرتكبها المدرسون وغيرهم من موظفي المدارس– سواء بموافقة أو من دون موافقة صريحة أو ضمنية من السلطات التي تشرف على المدارس– عقوبة الإيذاء البدني، وغيرها من أشكال العقاب والمعاملة القاسية والمهينة" (هاشم، 2008م).

وفي الملاحظات الختامية للجنة حقوق الطفل التابعة للأمم المتحدة عن بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، أعربت اللجنة عن قلقها إزاء الانتشار الواسع للعقاب والعنف داخل الأسرة بوصفها وسيلة تأديبية معروفة ثقافيا ومتسامح معها قانونيا في عدد من البلدان. ووجدت دراسة أجرتها منظمة اليونيسيف أن الضرب شائع كشكل من أشكال العنف ضد الأطفال، والأمهات كن أكثر عنفا تجاه أبنائهن من الآباء. إن الآباء والأمهات يستخدمون وسائل مختلفة لتأديب أطفالهم، إذ يُصفع الصبيان أكثر من البنات، ويتعرض الأطفال في سن سبع سنوات للصفعات أكثر ممن يكبرونهم سنا (شريف، 2008م، باختصار).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بيان اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من موضوع العقاب البدني مع تتبع لأسباب وآثار ذلك النوع من العقاب عند معشر المعلمين استنادا لسنوات الخبرة في المهنة، وجنسهم، وجنسيتهم، ومناطقهم التعليمية مما يساعد في تقديم رؤية عامة لصانعي القرار في الميدان التربوي لفهم الواقع وتنميته وتوجيه مخرجاته.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما تصورات المعلمين والمعلمات وتصرفاتهم إزاء العقاب البدني في المدارس المتوسطة؟

وبصورة أكثر تفصيلا فإن الدراسة الراهنة تسعى للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني؟
2. ما الأسباب التي تدفع المعلم نحو استخدام العقاب البدني؟



3. ما الآثار المترتبة على العقاب البدني ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع المعلمين ومجتمع المعلمات في موضوع العقاب البدني ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب البدني وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب البدني وفقا لمتغير المنطقة التعليمية؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب البدني وفقا لمتغير الجنسية؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب البدني وفقا لمتغير الخبرة الوظيفية؟

حدود الدراسة

الفئة المستهدفة في الدراسة تتمثل في المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وذلك في العام الدراسي الثاني 2008 م- 2009 م.

مصطلحات الدراسة في السياق التربوي

العِقاب

العِقَابُ في اللغة جزاء الذنْب أو فعل السوء والعِقابُ البدنيُّ، أي الجزاء بالضرب أو ما يؤلم أو يؤذي البدن (اللجمي وآخرون، 2009م، جهامي و دغيم، ج1، ص 1629، 1792). ونقصد بالعقاب اصطلاحا ذلك الإجراء التعليمي لمنع ممارسات غير مرغوبة وزجر السلوك السيئ من أجل توجيه الأداء نحو الأفضل. والعقاب البدني (Corporal punishment) هو الفعل الذي يقوم به راشد (المعلم أو ولي الأمر) أثناء ضرب المتعلم بالعصا أو اليد بغرض التأديب والتعليم.

التصورات

التصورات هي مجموعة أفكار أو مفاهيم يكونها الذهن عن أمر ما (Dictionary.com، 2009) والصورة هي الشكل والصفة لأمر ما (جي، 2009م، ص 368). ورد في كتب اللغة أن تَصَوُّر؛ "تَكَوَّنَ لَدَيْهِ تَصَوُّرٌ عَنْ خُطَّةِ الْمَوْضُوعِ" : صَارَتْ عِنْدَهُ صُورَةٌ عَنْهُ. وقولهم "كَانَتْ كُلُّ تَصَوُّرَاتِهِ خَاطِئَةً" أي: مَفَاهِيمُهُ، وأَفْكَارُهُ، وآرَاؤُهُ غير صحيحة (أبو العزم، 2009م). التصور (Concept) أو (Notion) من أكثر المصطلحات الفكرية المشهورة في عدة علوم (خشبة، 2006، ج1، ص 190، عثمان،



2000م، ص 78، 127)، ولها عدة تعريفات منها أنها "فكرة أو رأي أو صورة ذهنية" (نجار، 2003م، ص 246، السيوطي، 2004م، ص 117) . ويترجم بعضهم كلمة التصور إلى (Apprehension) كما في معجم *المصطلحات التربوية والنفسية* بمعنى "إدراك الأمور إدراكا مجملا ، والإمساك بناصية الأمور بصورة عامة" (شحاتة والنجار، 2002003م، ص 106). يرتبط التصور بالقيم المنتشرة اجتماعيا وهو عنصر هام من عناصر الوعي عبر استخدام الصور الحسية للأشياء (روزنتال ويودين، 2006م، ص). والتصور قد يكون بدهيا وقد يكون كسبيّا. "فالأول كتصورنا معنى "النار" والثاني كتصورنا معنى "المِلَك" وأنه من نور" (هلال،1998م، ص 89). والتصور العقلي "هو حضور صورة الموجودات في النفس ملخصة والحكم على كل واحد منها بما هو كذلك" (انظر يوسف، 2008م، ج2، ص 570).

التصرفات

ورد في *لسان العرب* لا بن منظور "أَصلُ السَّعْيِ في كلام العرب التصرُّف في كل عَمَلٍ" وقولهم "تصرف فلان في الأمر: احتال وتقلب فيه" (*المعجم الوسيط*، 2008م، ص 532).

والتصرف هو السلوك والفعل ويقترن التصور بالمعتقدات (النفسية والسياسية والاجتماعية والمعرفية) وهناك علاقة ارتباط بين التصور والتصرف فكل منهما يؤثر في الآخر إلى حد كبير ويشكلان في نهاية المطاف شخصية الإنسان وعاداته واتجاهاته.

ضوابط العقاب البدني

ويقصد بضوابط العقاب البدني "جملة الإجراءات والقواعد والشروط التي على المعلم مراعاتها والتقيد بها عند اللجوء إلى معاقبة تلاميذه وذلك حرصًا على سلامتهم" (أبو دف، 1999م، ص 137).

المدارس المتوسطة

هي المدارس التابعة للمرحلة المتوسطة؛ "المرحلة التي تتوسط بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ومدة هذه الدراسة أربع سنوات، ويهدف التعليم في هذه المرحلة إلى استكمال التعليم الابتدائي وتوسيعه من حيث تعزيز تنمية شخصيات التلاميذ في مختلف جوانبها، والكشف عن ميولهم واستعداداتهم وتوجيهها، وتأمين تفاعل الناشئة مع الحياة من جهة وإعدادهم إلى مرحلة التعليم الثانوي من جهة أخرى" (السيد، 2005م، بتصرف يسير). يعد هذا النوع من التعليم في الكويت إلزامياً، وهو مجاني.

ويميز وظيفة المرحلة المتوسطة ثلاثة أمور: أولا : أنها تعمل على الوفاء بحاجات المتعلمين بما يتفق وخصائص مرحلة المراهقة المبكرة، وهي السن التي تتلاشى معها مظاهر الطفولة تدريجياً، و تبدأ خصائص المراهقة في الظهور عند المتعلم على مهل. وثانيا أنها تهتم بالكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم



الخاصة، وتعمل على توجيهها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن. وثالثا: أنها تضيف إلى ما تحققه المرحلة الابتدائية من معارف واتجاهات ومهارات وأساسيات الثقافة العامة، فتحقق قدراً مناسبا من التوازن والتوافق في نمو المتعلم (وزارة التربية، 2009م، ص 8). ويوجز علماء النفس خصائص الطفل في المرحلة المتوسطة بأنها تتميز بتطور الإحساس بالذات وقد تشهد تقلبات مزاجية (بيترز، 2004م، ص 150، 216).

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية

وفي دراسة قام بها علي جاسم الشهاب (2006م) بلغت عينة الدراسة 480 معلما ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت عام 2004م، هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة العقاب البدني من قبل معلمي هذه المرحلة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني في أربعة محاور شملت (فعالية العقاب البدني-والعقاب البديل-وتأثير العقاب البدني في علاقة الطالب بالمعلم- والآثار النفسية المترتبة على هذا العقاب). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والإحصاء الاستدلالي في معالجة بيانات الدراسة وبينت بلوغ ممارسة العقاب البدني في المدرسة المتوسطة الكويتية مستوىً عاليا. وخرجت الدراسة بنتائج هامة أبرزها أن تأثير متغير الجنس في الاتجاه نحو العقاب البدني حيث كان اتجاه المعلمات إلى رفض هذا العقاب أكبر من المعلمين، وينسحب هذا الأمر على تأثير تغير الخبرة حيث أظهرت النتائج أن المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة أكثر تشددا في ممارسة العقاب البدني من ذوي الخبرة العليا والأولية. وأظهرت الدراسة أيضا أن المعلمين الكويتيين أكثر توجها نحو ممارسة العقاب البدني مقارنة بالمعلمين غير الكويتيين. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات التي تؤكد ضرورة العمل على زيادة الوعي العام التربوي من أجل الحد من هذه الظاهرة، وتدريب المعلمين على اعتماد الأساليب البديلة في العقاب البدني في إدارة الصف وتوجيه العملية التربوية بعيدا عن مختلف أشكال العنف والعقاب الذي يمارس في المدرسة.

هدفت دراسة العنزي (1425هـ) إلى دراسة اتجاهات الطلاب والمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقة متغيرات مثل التحصيل الدراسي والعمر والمعيشة مع الوالدين ومستوى الدخل ومستوى التعليم والوظيفة ودخل الأسرة والسكن والخبرة والتخصص والمرحلة التعليمية والحالة الزواجية وعدد الأبناء والمؤهل الدراسي. وهذه الدراسة دراسة وصفية استخدم فيها المنهج الارتباطي المقارن وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والمدرسين والمرشدين الطلابيين وأولياء الأمور في المرحلة الثانوية والمتوسطة والابتدائية -الصفين الخامس والسادس فقط – الحكومية النهارية بمحافظة القريات . وقد أظهرت النتائج ما يلي:



1. أن المرشدين الطلابيين هم أكثر العينات التي أظهرت اتجاها إيجابيا نحو العقاب البدني يليهم طلاب المرحلة الثانوية والابتدائية أما أولياء الأمور وطلاب المرحلة المتوسطة فأخذوا وضعا وسيطا بين عينات الدراسة وقد كان أقل عينات الدراسة اتجاها نحو العقاب البدني المعلمون .

2. أن منسوبي المرحلة الثانوية هم أعلى الفئات في متوسط الاتجاه الإيجابي نحو العقاب البدني ومنسوبي المرحلة المتوسطة أقل الفئات اتجاها نحو العقاب البدني .

3. أن فئة الطلاب الذين لا يعيشون مع آبائهم يحملون اتجاها ايجابيا نحو العقاب البدني وأن طلاب مرحلتي المتوسط والابتدائي ممن يتصف آبائهم بحصولهم على تعليم منخفض اتجاههم أقوى نحو العقاب البدني ، وبالعكس طلاب الثانوية تزداد اتجاهاتهم نحو العقاب البدني مع زيادة مستوى تعليم الأب.

4. أنه كلما زاد سن وخبرة المعلم انخفض اتجاهه نحو العقاب البدني .

5. أن المرشدين الطلابيين غير المتزوجين يميلون لاستخدام العقاب البدني أكثر من المتزوجين.

وفي دراسة عشوى (2003م) أكد الباحث أن تأديب الأطفال في الوسط الأسري من المواضيع المكملة لموضوع تربية الأطفال جسميا وروحيا وعقليا ووجدانيا وسلوكيا، كما يعتبر موضوعا مكملا لتأديب الأطفال في أوساط أخرى مثل الوسط المدرسي. انصب الاهتمام في هذه الدراسة أساسا على دراسة أساليب العقاب الجسدي الممارسة على الطفل في الوسط الأسري من خلال دراسة إجابات واتجاهات بعض الطالبات الجامعيات بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية باستعمال استبيانين مصممين لهذا الغرض. ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

1- تأكيد انتشار العقاب الجسدي لتأديب الأطفال في السعودية بل وفي كل المجتمعات بغض النظر عن الدين والثقافة والقيم السائدة كما بينته الدراسات السابقة ولكن نسب ممارسة هذا النوع من العقاب وشدته وتكراره تتباين بين الثقافات.

2- بينت الدراسة أن العقاب النفسي أكثر إيلاما وإيذاء للطفل من العقاب الجسدي وبالتالي فإن العقاب النفسي كحرمان الطفل من الحنان والحب ومن أشياء أساسية لحياته وتوازنه لا ينبغي أن يكون بديلا للعقاب الجسدي أو أن يمارس على نطاق واسع.

3- هناك انقسام في الرأي لدى أفراد العينة حول مدى ضرورة استعمال العقاب الجسدي كوسيلة لتأديب الأطفال مما يستدعي استعمال عينات أكبر من جهة ودراسة مدى دلالة الفروق بين الرأيين من الناحية الإحصائية. ولكن هذه الدراسة تبين معارضة أغلبية أفراد العينة لاستعمال الضرب لتأديب الأطفال رغم التباين الملاحظ في الآراء المتعلقة بهذا الموضوع علما بأن أفراد العينة طالبات جامعيات. وينبغي أن نميز



بين معارضة استعمال الضرب أو العقاب الجسدي لتأديب الأطفال من جهة وبين ممارسته من جهة أخرى، إذ ليس كل من يعارض استعمال الضرب لتأديب الأطفال لا يقوم باستعماله بالضرورة!

4- يبدو أن هناك انقساما في الرأي حول استعمال العقاب الجسدي كوسيلة لتأديب الأطفال حيث إن هناك تقاربا بين النسبتين وان كان الاتجاه الرافض لاستعمال العقاب الجسدي أعلى من الاتجاه الذي قبله. ولكن مجرد قبول نسبة 47.62% من الطالبات على استعمال العقاب الجسدي في التأديب مؤشر على مدى انتشار استعماله ومدى قبوله كأسلوب للتأديب.

تهدف دراسة مها العجمي (1998 م) إلى معرفة العلاقة بين رأي المعلمين والمعلمات في العقاب البدني وبعض صفاتهم الشخصية (السن – المؤهل الدراسي- الخبرة في العمل – والحالة الاجتماعية) في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمحافظة الإحساء. وقد توصلت الباحثة إلى أنه ليس هناك علاقة ارتباط بين سن المعلم أو المعلمة ورأيهم في العقاب البدني، والأمر نفسه فيما يتصل بالمؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة وحالة المعلم الاجتماعية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ورأيهم في العقاب البدني (ص 18- 19).

وفي دراسة الكرش (1997) أن هناك الكثير من المعلمين والمعلمات يستخدمون العقاب البدني وفي المقابل هناك شكاوى عديدة مفادها أن عدم استخدم العقاب المدرسي قد أساء إلى مخرجات العملية التعليمية مما كان له تأثير سلبي في عدم ضبط الفصل وعدم الحصول على عائد تعليمي جيد. اقتصرت الدراسة على تحديد اتجاهات وآراء المعلمين والمعلمات في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية – الإعدادية– الثانوية) نحو استخدام العقاب المدرسي، وكذا تحديد اتجاهات وآراء الطلاب والطالبات في المرحلتين الإعدادية والثانوية نحو استخدام العقاب المدرسي أيضا. وكان من نتائج البحث أن أقر كل من المعلمين والطلاب بضرورة وجود عقاب حيث أن تحريم العقاب يضر بالعملية التعليمية إلا أنهم أكدوا على أن العقاب البدني ليس أكثر الوسائل تأثيرا. ومن ضمن نتائج البحث رفض الطلاب العقاب باستخدام الإهانة اللفظية بل فضلوا الضرب بمساوئه، ويجب إعطاء الطالب المشاغب أكثر من فرصة قبل عقابه وأن استخدام الضرب باستمرار قد يؤدي إلى تركهم للدراسة وأنه لا يحل المشكلة بل يزيدها تعقيدا ويتعود عليها الطالب فلا يتأثر به بل قد يزيده عنادا (ص 295 – 297).



ثانيا الدراسات الأجنبية

في دراسة لمنظمة (The Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children) صدرت حديثا في العام 2009 م طالبت بضرورة تنمية الوعي (awareness-raising) بحقوق الطفل والتشديد على إعطائه حقه في الحماية وذلك في مسعاها في القضاء على جميع ممارسات العقاب البدني كأسلوب لتأديب الطفل. ركزت الدراسة على أن الكثير من المنظمات الإنسانية الحديثة تنادى على مستوى العالم كله برفع مستوى الوعي لحظر العقاب البدني عبر سن القوانين الكفيلة بذلك والسعي لتطبيقها. وأكدت الدراسة على أهمية بذل نشاطات مكثفة ومستمرة لتعزيز ذلك عبر ترسيخ الوسائل التربوية الإيجابية غير العنيفة أثناء التعامل مع الأطفال وخاصة في حال معاقبتهم. وأشارت الدراسة إلى ضرورة إيجاد تنسيق بين المؤسسات المعنية برعاية وتنمية الأطفال والمراهقين وبناء نقاط الاتصال والتعاون بين العائلات والمهنيين العاملين في المراكز والمدارس والمكتبات. وكذلك طالبت الدراسة بإشراك المجتمع المحلي وإشراك الزعماء الدينيين في هذه العملية لرفع الوعي الجماهيري من أجل التأثير على مواقف أكبر شريحة من المجتمع لتبني منهج عدم اللجوء إلى العنف في تربية الأطفال والمراهقين. ومن أجل تحقيق ما سبق لا بد من إعداد المعلمين على استخدام العقاب الآمن البعيد عن الضرر والضرب. وهكذا فإن التدريب على أساليب التأديب بالوسائل الإيجابية وسلوك الإدارة السلمية ينبغي أن يكون في صلب برامج التنمية والتدريب للمعلمين وجميع الموظفين في المؤسسات المعنية، سواء من خلال برامج التدريب الأولي التأسيسي أو دورات أثناء الخدمة. وتطالب الدراسة بأن تتضمن برامج التنمية المهنية الموجهة للمعلمين معلومات وافية عن الآثار السلبية لمعاقبة الأطفال بدنيا. كما طالبت الدراسة بتشجيع عمل البحوث والدراسات في هذا الحقل وضرورة الإطلاع عليها من جهة (p. 28)، ومن جهة أخرى حثت الدراسة على مواجهة ظاهرة الضرب في المنازل كاستراتيجية شاملة لحماية الطفل والمراهق في البيت والمدرسة والمجتمع. وأكدت الدراسة على أن إصلاح القوانين وتنمية الوعي من أهم وسائل منع استخدام العقاب البدني على مستوى العالم.

وفي دراسة (Paintal,2008) نجد أن هناك سعيا حثيثا لمنع العقاب البدني وتكشف الدراسة عن انتشار قوانين منع ضرب الأطفال في العديد من دول العالم منها سويسرا، وبولندا، وإسبانيا، وكندا، ونيوزيلندا، وجنوب أفريقيا، وسريلانكا، وايرلندا الشّمالية، وبلجيكا، والمملكة المتحدة ، وصربيا، وسلوفاكيا، وسلوفينيا، والبرتغال، وفيجي، وتايوان، وكولومبيا، وكوستريكا، وليثوانيا، ولوكسمبورغ، وهولندا. ركزت الدراسة على الجهود المبذولة من طرف المنظمة العالمية لتربية الطفل (ACEI) التي تقوم بتعزيز حقوق الطفل في الأسرة والمدرسة والمجتمع. تهدف المنظمة المذكورة إلى رعاية الطفل من المهد إلى سن المراهقة



المبكرة. ووضحت الدراسة أن المنظمة تآزر الجهود المبذولة في حماية الطفل من جميع الأضرار كما هي موضحة في الوثائق الدولية.

قدم بينيتار (Benatar,2001) دراسة فلسفية نقدية معمقة فند فيها الكثير من التصورات المقترنة بالعقاب البدني وتوصل في النهاية إلى إمكانية استخدام العقاب البدني في أضيق الحدود. تطرق الباحث إلى أنه هناك من يوافق على أن العقاب البدني يقوم به الأهل في المنزل فقط ثم تطرق لسلبيات العقاب فذكر منها : 1) يؤدّي إلى سوء استخدام القوة مما يسبب القسوة؛ 2) يقلل من كرامة الطفل الذي يقع عليه العقاب؛ 3) يتضرّر نفسيا؛ 4) يعلّم الصغار الدرس الخاطئ؛ 5) ينشأ عنه ويسبّب علاقات سيّئة بين المعلمين (أو الآباء) والأطفال؛ 6) لا تردع. ورغم ذلك جادل الباحث بأنّ العقاب البدني ليس مذموما دائما إذ لو توفرت القيود والوقاية الملائمة، فإن العقاب البدني يكون مقبولا أحيانا وعلاجا لمواقف كثيرة.

وتناول الباحث (Severe) موضوع الضرب وأشار إلى أن الدراسات تشير إلى أن 10% من الآباء يضربون (Spank) أطفالهم ويرون أن ذلك مهم في تأديب الطفل وهناك 20% لا يضربون وهناك 70% يضربون أطفالهم ولكنهم يتمنون أنهم لم يستخدموا الضرب (Severe,2000.p.141). وبعد أن استعرض الباحث الآراء المختلفة في المسألة نجده يرجح فكرة الامتناع عن العقاب البدني ويؤكد على أنه من وحي التجارب الواقعية يمكن تربية طفل تربية حسنة بلا ضرب. قد يكون الضرب أفضل للتعبير عن غضبك وإحباطك ولكنه حل مؤقت ولا يعلم الطفل تحمل المسئولية ويمكن أن يكون ضره أكبر من نفعه وذلك بمقياس المنفعة والصالح العام (Severe,2000.p.146). وتخلص الدراسة إلى تأييد النظرية القائلة بأن العقاب البدني وسيلة غير فاعلة مع الأطفال على اختلاف أعمارهم. إن الآباء الذين يستخدمون العقاب البدني فإن أطفالهم أكثرة عرضة للانعزال والشعور بالإحباط ويميلون نحو النفور من الاختلاط بالآخرين على المستوى البعيد. وأشارت الدراسة إلى أنه كلما زاد العقاب البدني زادت فرص تقليد الطفل لهذا النمط في كبره إذ قد يلجأ إلى استخدام الشدة مع أولاده وزوجه وأصحابه.

الإطار الفكري

الاتجاهات التربوية الحديثة نحو العقاب البدني

ليس من السهل رصد الاتجاهات التربوية الحديثة في ميدان ضرب الأطفال على سبيل التأديب في الوطن العربي والمنظور العالمي. بين المؤيد والمعارض تقف قضية العقاب البدني في المدارس كقضية ساخنة تشغل بال الرأي العام في المجتمع وتهم المعلم أينما كان وتمثل في نهاية المطاف قضية مصيرية لكل مؤسسة



تعليمية وعلى رأسها المدرسة. وفي هذه الدراسة إشارة مقتضبة لنظرتين؛ رؤية تمنع، ورؤية مغايرة تسمح بضرب الطفل لخير العملية التعليمية إلا أن التوجه الأول هو الذي يتفق مع روح العصر استقرت عليه القوانين المدرسية المعاصرة إذ يؤكد التوجه الأول على ضرورة تطبيق القوانين ومنع اللجوء للضرب في الوسط المدرسي منعا باتا لأن ضرره أكبر من نفعه.

إن تربية الأطفال بالضرب أسلوب مرفوض من الناحية النفسية والتربوية عند كثير من المتخصصين وذلك لأنه يؤدي إلى كراهية التلميذ للمادة ومعلمها بل إلى كراهية المدرسة برمتها (العيسوي، 2000م، ص 215) فالعقاب ليس حلا (الحارثي ودباس، 2001) فلا "ضرب في المدارس" (زيعور، 2006م، ص 292). "لا يزال بعض المربين يتحدثون عن مدرسة الضرب، وعن العقاب كوسيلة تربوية. وهذا يشير إلى أي مدى كانت قضية التربية القائمة على الحوار، وما زالت مهمشة في الواقع العربي. يجب أن يلغى مصطلح الضرب من قاموس التربية الحديثة إلغاء نهائيا. لأن الضرب يضر بالطفل ويعرقل نموه وتعلمه وتطور قدراته المختلفة، إنه جزء من ثقافة الاستبداد، ونقيض الحرية والديمقراطية والحوار. آن الأوان لإشاعة التفكير الناقد الحر القائم على تحكيم العقل وعلى الحوار والتعبير عن أفكاره" (القنطار، 2009م، ص 25، باختصار).

من أساطير التربية أن الضرب أسلوب يحتاجه بعض الأطفال أحيانا ... هذه المعتقدات تفسد التربية ويجب التخلص منها (ليفي، وآخرون، 2008م، ص 57). يؤكد الباحثون (سبتي وآخرون، 2000) على أن هناك طرائق كثيرة للتفاعل داخل حجرة الدراسة وخارجها وثمة أساليب كثيرة للعقاب الناجح شرحها المربون من دون استخدام عقوبة بدنية ولا تمس كرامة التلميذ (ص60). ولقد شددت بعض القوانين التربوية على منع العقاب البدني إلى درجة أن المعلم قد يصل أمره إلى المحكمة المدنية إذا قذف قطعة صغيرة من الطباشير لإيقاظ طالب نائم (Marshal,2007).

توصل تحليل واسع النطاق استعرض 166 مقالا طبيا عدم وجود نتيجة ايجابية في اللجوء إلى الضرب وفي دراسات أخرى بينت وجود علاقة بين تكرار العقاب البدني والسلوك العدواني عند الناشئة واضطراب السلوك وتدني القدرات الفكرية ولهذا يطالب البعض بالامتناع عن الضرب ولكن مع الحزم في حال التجاوز فالأطفال لهم حق التربية بلا عنف وهذا لا يعني بلا حزم وهنا دور الإعلام القيام بتوعية الناس بأهمية التربية بلا ضرب (جوفو، 2007م، ص 61 -64). إذا أردت أن يستجيب لك الناس فأدفئهم بعطفك ولا تكرههم بعصاك (العويصي، 2009م، ص 31).

كتب علي أسعد وطفة (2009م) أن "التركيز على التخويف والترهيب يدمر الجوانب الوجدانية في الطلاب فهناك دراسات عديدة أجريت وبينت أن التربية الإسلامية تركز على جوانب العقاب دون الثواب



والبطش دون الرحمة والتخويف دون الأمان. وهذا يعني أنه يجب على التربية الإسلامية أن تنهج نهجا يوازي أو يغلب جوانب الرحمة على جوانب النقمة في ثقافتنا الإسلامية". "ثمة أطفال يفضلون أن يقتلوا على أن يعاقبوا ضربا وباللين والإنذار الرقيق نستطيع أن نخلق منهم ما نريده " (زيعور، 2006م، ص 292).

ضرب الطفل يؤذيه، ولهذا فإن العديد من المؤسسات المتخصصة تنصح بعدم استخدامه والابتعاد عنه. وقد عددت الأكاديمية الأميركية لطب الأطفال بعض الأسباب لتفادي ضرب الأطفال منها: الضرب يعلم الطفل أنه يمكن أن يستخدم العنف مع غيره. الضرب يمكن أن يسبب أذى جسديا للطفل ويجعله يفقد الثقة في والديه. وتبين البحوث أيضا أن الأطفال الذين ضربوا في الصغر من الأرجح أن يكونوا عدوانيين وربما تكون مشاكلهم السلوكية أو العقلية أكثر من غيرهم من الأطفال. وفي النهاية، فالأمر متروك للآباء والأمهات لاختيار وسيلة التهذيب التي تناسبهم. ليس هناك خطأ أو صواب فيما تختاره، وينصح الخبراء بتفهم مراحل نمو الطفل وأن كل طفل يختلف عن الآخر، وما ينجح مع طفل قد لا ينجح مع الآخر (شريف، 2008م). إن الضرب يولد العنف والغضب والميل إلى الانتقام وتوليد الضغينة والكراهية وجفاف العلاقة بين الأهل وأطفالهم، والمعلمين وطلبتهم.

إن الصراخ والضرب يؤديان إلى نتائج معاكسة (وايكوف، يونيل ، 2005م ، ص 15، المسعد، 2001م، ص 137، المتبولي، 2003م، ص 18، حجازي، 1995م، ص 98) وآثار الضرب السلبية أكثر من الإيجابية (قاسم، 2005م، ص 97، الماجد والزومان، 2006م، ص 22). يرى معظم علماء النفس أن العقاب البدني أبغض الحلال إلى المربين، ويرون استبعاده من أساليب تربية الطفل (المتبولي، 2003م، ص 14). ولهذا يقترح المربون في المجتمع العربي أساليب بديلة للضرب تكون أكثر فعالية في تطوير السلوك الإيجابي وتغيير السلوك السلبي (عشوي، 2003م، ص 35). ويذهب بعضهم إلى أن المعلم الذي يكثر من استخدام عصاه لإحداث الرعب والهلع في نفوس طلابه من أسباب انحدار التعليم وشيوع التربية القهرية السلطوية القائمة على إخضاع الفرد وكسر شوكته وجعله ميالا للخنوع والمسايرة (ذينات، 2004م، ص 52-53).

وعندما نبحث في التجارب التربوية العالمية نجد أنه في عام 1921 م بنى المفكر التربوي البريطاني نيل (1883-1973م) مدرسة ديمقراطية تجريبية اسمها سمرهل (Summer hill School) تعلي من شأن الطفل وصدقه (فور ، 2007م، ص 85) وإنسانيته وتعطيه التقدير وتشجع ذاتيته. وضع نيل (Neill) فلسفة مدرسته مرتبطة بحرية وقناعة الطالب لأن الإجبار مبدأ غير صحيح (Hopson،2001 ،p.1)



ونيل يكره المدرسة التقليدية بعقوباتها الجسدية (سافونج، 1995، ص 127) في مثل هذه المدرسة لا تستخدم الضرب لطلابها أبدا (Nagata,2007.p.29). ولقد انتقد التربويون أسلوب نيل لأنه أسلوب فيه مبالغة ومثالية (نيلر، 2006م، ص 233).

وإذا انتقلنا من النماذج العملية والتجارب العالمية وسلطنا الضوء على لغة الأرقام سنلاحظ كيف أظهر استطلاع للرأي أن نسبة تصل إلى 51% من الآباء تفضل العودة إلى أسلوب العقاب الجسدي في المدارس (فرنافا، 2004م، ص 15). إن إلغاء العقاب البدني هو رأي الأقلية ولكن بعض الباحثين يرى أن أدلتهم واهية (آيرلاند، 2006، ص 70)، يرى البعض أن ضعف المستوى التعليمي وانتشار الدروس الخصوصية بسبب تقلص دور المعلم وفق القوانين الجديدة التي تمنع الضرب (جادو، 2005م، ص 225).

إن الانقسام في الرأي ولد مفارقات عجيبة في الدولة الواحدة، فرغم أن العقاب البدني منع قانونيا في أكثر من 29 ولاية في أمريكا إلا أنه مازال يستخدم على نطاق واسع (باركي، وستانفرد، 2005م، ص 265) وهناك حركة نشطة لمنعها (McNergney& McNergney,2004.p.240) وتثبت التقارير هناك أن أكثر من مليون حالة تتعرض للضرب في المدارس سنويا (Dupper&Montgomery,2008.p.243). العديد من المنظمات المرموقة في مجال الطفل أصبحت تنادي بإدانة تهذيب سلوك الطفل بالعقاب البدني (The Washington Times، 2006، P. A18). لقد بذل الكثير للحد من ضرب الأطفال إلا أنه يبقى الضرب بالخيزرانة والضرب عموما منتشرا في المدارس في بعض مناطق الولايات المتّحدة وبريطانيا (Columbiathe,Encyclopedia,2007).

كشفت البحوث في بريطانيا وأميركا أن صفع وضرب الأطفال أصبح منتشرا أكثر مما كان متوقعا، ووجدت البحوث أن أكثر من 70% من الأطفال صفعوا أو ضربوا من قبل آبائهم وأمهاتهم (شريف، 2008م). واليوم يلعب الآباء دورا كبيرا للتأثير على القوانين المدرسية وعلى المرشحين السياسيين لمنع أو قبول العقاب البدني في المدارس (Patterson,2006). إن "العقوبات المدرسية برغم تحريمها شكليا أو رسميا فإنها باقية موضوعيا ومستعملة واقعيا، ويمارسها المعلمون بقلة أو بكثرة في معظم المدارس بالدول المتقدمة والنامية" (قمبر، 2001م، ص 254).

ويذهب المتخصصون في علم الاجتماع إلى أن هناك دعوات متنامية لمنع العقاب البدني بكل صوره البسيطة والشديدة والتي قد يستخدمها المعلمون أو الآباء (Garland,1990.p.242) أو حتى الحكومات في معظم دول العالم (Encyclopeadia Britannica 2009). "ويعد العقاب البدني شكلا من أشكال العنف والذي يرى بعض التربويين أنه نتاج تراكم معرفي وثقافي منذ أمد طويل أصاب



المجتمع والمدرس" (محمد والسيد ، 2006م، ص 79). ويميل عدد غير قليل من المربين إلى القول بأن الضرب أسلوب انهزامي وسياسة غير صحيحة في التربية ويبعد الطفل عن تعلم المهارات الحياتية وهناك أساليب كثيرة لتجنب ضرب الطفل (أبو سعد، 2006م، ص 213- 216).

تشير كثير من البحوث التجريبية التي نشرت إلى أنه قد تكون هناك العديد من أشكال الوالدية الفاعلية للتعامل مع الأطفال فعلى سبيل المثال فإن منظمات مثل الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال تقترح استخدام أسلوب "الوقت المستقطع" كوسيلة لتشكيل سلوك الطفل. إن العاملين في برامج تعليم وتدريب الآباء بطريقة صحيحة يعملون على تشجيع المربين على تطوير أساليب التأديب غير العقوبة البدنية (Kaylor،2004).

كثير من الاتجاهات التربوية الحديثة نراها لا تناقش العقاب البدني إلا في أضيق الظروف بل قد لا تناقش ذلك بتاتا حيث تمنع القوانين المدرسية السائدة ذلك بكافة درجاته ومهما كانت مسوغاته، وتعلم الطلبة بعيدا عن مفاهيم التأديب بالقوة والإكراه في التعامل مع الطلبة وفي إدارة الفصل وتوجيه السلوك. وفي عملية إعداد المعلمين وضرورة تنميتهم أثناء الخدمة سنجد المربين يسارعون داخل فصولهم وخارجها إلى توطين أنفسهم على احترام التنوع والاختلافات في فصولهم ومدارسهم وتنادي الدراسات باغتنام التنوع الثقافي والعرقي واللغوي وإثراء المحيط التربوي به (Bartolo & Smyth & 2009.p.11). ومن جهة أخرى فإن التفكير الناقد والتعلم على أساس حل المشكلات من أهم وسائل التعليم اليوم في المؤسسات التعليمية (Yaffe& Harrison,2009.p.159). لم يعد المعلم مرسلا للمعلومات بالإكراه بل المعلم المفكر الباحث المبدع الذي يحبب الطلبة بالعلم من متطلبات مهنة التعليم اليوم في كثير من دول العالم وهو الأمر الذي له انعكاسه الإيجابي في تطوير الواقع والمعلم في آن واحد (Michalak,Bezzina.,2009,p.163). إن أمثال هؤلاء الأساتذة ممن يدركون تحديات العصر وعندهم مقدرة على تنويع وسائلهم التربوية يستطيعون الاستغناء عن العقاب البدني. إن منع استخدام العقاب البدني هو دعوة لابتكار طرائق جديدة وبديلة في العقاب والثواب والتوجيه والإرشاد. هناك طرائق كثيرة لضبط الصف وتعديل سلوك الأطفال منها استخدام اللعب لا للترويح والتسلية فقط بل بغرض التعليم أيضا (Cavanagh,2008) وكذلك الاستعانة بالمهارات الإدارية واستراتيجياتها بهدف التوجيه والتعليم وغرس المفاهيم (Rischer,2008).

وقد يكون الباعث على التفكير في العقاب البدني هو "الحرص على صالح التلميذ مع توافر العطف والرحمة، ولكنها تنطوي في كل الأحوال على نوع من الاعتداء على شخصية التلميذ وقد تثير في قلبه الحنق والعداوة والشعور بالظلم، وتؤدي إلى الفصل بين التلميذ والمدرس" (انظر حمدان، 1989م، ص 104).



لا نتفق مع المدرسة السلوكية لثورنديك وسكنر وغيرهما في بعض نتائجها على الحيوانات للاختلاف الجوهري بين حياة وطبيعه الإنسان وبين عالم الحيوان ولكن لا يمنع هذا من تسجيل ما يجري في عالم الحيوان حيث ساعدت التكنولوجيا الحديثة في تغيير نمط التدريب الذي كان يعتمد على العقاب البدني في التدريب وأصبح اليوم يعتمد على الثواب (Hile,2002.p.2). إن الحيتان القاتلة والدلافين تتدرب بلا عقاب لأن التدريب الفعال الإيجابي مؤثر ويمكن تطبيق هذه الخبرات كتربية فعالة للأطفال والإقلاع عن توقيع عقوبة الضرب وهي طريقة خاطئة رغم شعبيتها وانتشارها وتغلغلها في ثقافتنا وعقولنا وأعصابنا" (تسابحجي، 2009م، 16). أبناؤنا جواهر ولكننا –نحن الكبار– حدادون إذ يمكن تربية الأبناء بطرائق بديلة أكثر فاعلية، هذا ما توصل له الباحث مسلم تسابحجي من خلال قراءاته وخبراته ودوراته التدريبية.

على ضوء كل ما سبق من نصوص وبراهين واستدلالات ومعالجات تربوية، ومن خلال خبراتنا الأسرية والمدرسية والاستشارية في مجال تعزيز سلوكيات الطفل وتصويبها فإننا نتحفظ بشدة على استخدام العقاب البدني ونعتقد بضرورة تقليصه بل منعه في رحاب الأسرة خصوصا وفي ميدان المدرسة عموما. يُمْكِنُ تأديب الأطفال بِغَيْرِ الضَّرْبِ (ملك، 2009م)، "لأَنَّ التَّعَلُّمَ يَحْصُلُ بِدُونِ ضَرْبٍ" (البجيرمي، بدون تاريخ، الهنيدي، 2005م، ص 27) ولا بد من تفعيل القوانين التي تحظر استخدام العقاب البدني كما هو معمول به في وزارة التربية والتعليم في الكويت.

المعلم الناجح مع طلابه هو الذي يشق طريقه، ويرسم مسلكه بسماحته لا بعصاته ويفرض هيبته بالحب واللطف والتشويق لا بالضرب والعنف والتضييق. قد يتعلم الطفل بالعصا ولكنه قلما يبدع وقلما يتحرر من الخوف ليستمتع بالتعليم. كل معلم يستطيع أن يضرب ولكن المعلم المتميز هو القادر على التعليم من غير استخدام العصا. المعلم المستنير يستخدم الحيل الحازمة والذكية لتقويم السلوك وعالم العقاب التربوي كبير ويمكن الاستغناء فيه عن الضرب مع توخي الانضباط والحزم وهو ما استقر عليه الأمر اليوم في القوانين المدرسية.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتوصل إلى إجابات على الأسئلة المطروحة .

مجتمع الدراسة (عينة الدراسة)

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، ولتعذر الوصول لجميع أفراد مجتمع البحث جرى اختيار عينة عشوائية من هذا المجتمع وجرى توزيع الاستبانة



عليها ، وبعد توزيع 800 استبانة جرى استرجاع 734 استبانه ممثلة للمناطق التعليمية المختلفة بدولة الكويت. الجدول التالي يقدم وصفا دقيقا لعينة الدراسة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة

وصف العينة		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	372	50.60
	أنثى	362	49.30
خبرة التدريس	أقل من 5 سنوات	250	34.00
	من 6 – 10 سنوات	152	20.70
	10سنوات فأكثر	332	45.20
الجنسية	كويتي	325	44.20
	غير كويتي	401	54.60
الحالة الاجتماعية	متزوج	591	80.40
	أعزب	135	18.40
	أخرى	8	1.10
الدرجة الوظيفية	معلم	581	79.00
	معلم أول	103	14.00
	أخرى	24	3.30
المنطقة التعليمية	العاصمة	117	15.90
	حولي	129	17.60
	الجهراء	144	19.60
	الأحمدي	122	16.60
	مبارك الكبير	107	14.60
	الفروانية	116	15.80

أداة البحث

تم تصميم وبناء استبانة تتطرق لأسئلة الدراسة مع ملاحظة الخطوات التالية:

1. تم الاطلاع على كثير من الدراسات المتعلقة بأدبيات الموضوع.



2. الرجوع إلى الخبراء والمتخصصين بمجال التعليم والتربية للاستفادة من آرائهم في هذا المجال.

3. تجميع ما توافر من معلومات حول هذا النوع من العقاب وتم على أثر ذلك كله صياغة استبانة مكونة من 40 بندا .

احتوت الاستبانة على ثلاثة محاور رئيسية :

المحور الأول : اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني (1 – 12)

المحور الثاني : الأسباب التي يراها المعلمون للعقاب البدني (13 – 26)

المحور الثالث : الآثار المترتبة على العقاب البدني (27 – 40)

جرى اختيار مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي (موافق بشدة ، موافق ، لا أدري ، غير موافق ، غير موافق بشدة) وتم اختيار هذا المقياس لمنح المستجيبين حرية أكبر في الاختيار.

ثبات الأداة

لقياس ثبات الاستبانة جرى استخدام مقياس كرونباخ ألفا لثبات الاستبانة ككل وجاءت النتيجة (0.83) وهو معدل ثبات مرتفع.

جدول رقم (2) يبين معامل الثبات للاستبانة ككل

معامل ثبات الاستبانة	
عدد البنود	قيمة ألفا
40	0.83

الصدق

جرى عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت للاستفادة من آرائهم للحكم على عبارات الاستبانة، وتم القيام بإجراء التعديلات وفقا لما اقترحه المحكمون .

المعالجة الإحصائية

اعتمدت الدراسة على البرنامج الإحصائي (SPSS)في معالجة البيانات ، واستخدمت التحاليل الإحصائية الآتية:

1. حساب التكرارات والنسب المئوية للبيانات الأولية.



2. حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة وبنودها .

3. (T test) للتعرف على الفروق بين المتوسطات لمتغيرات الدراسة.

4. تحليل التباين للتعرف على دلالات الفروق بين متغيرات الدراسة .

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا للمعطيات التي تم تجميعها من العينة:

السؤال الأول : ما تصورات المعلمين والمعلمات وتصرفاتهم إزاء العقاب البدني في المدارس ؟

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لمحور الاتجاهات

م	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
س1	162	22.04	318	43.27	39	5.31	167	22.72	45	6.12	3.53	1.23
س2	131	17.82	305	41.50	132	17.96	124	16.87	41	5.58	3.49	1.13
س3	61	8.30	336	45.71	91	12.38	188	25.58	48	6.53	3.24	1.13
س4	147	20.00	298	40.54	89	12.11	146	19.86	48	6.53	3.48	1.21
س5	115	15.65	299	40.68	54	7.35	210	28.57	51	6.94	3.30	1.23
س6	226	30.75	319	43.40	56	7.62	99	13.47	30	4.08	3.84	1.13
س7	237	32.24	332	45.17	44	5.99	92	12.52	25	3.40	3.91	1.09
س8	124	16.87	297	40.41	149	20.27	122	16.60	36	4.90	3.48	1.11
س9	376	51.16	304	41.36	18	2.45	24	3.27	11	1.50	4.38	0.81
س10	296	40.27	262	35.65	23	3.13	107	14.56	42	5.71	3.91	1.24
س11	80	10.88	199	27.07	48	6.53	276	37.55	128	17.41	2.76	1.32
س12	34	4.63	79	10.75	31	4.22	314	42.72	273	37.14	2.02	1.13

يتضح من جدول رقم (3) أن أكثر المعلمين متوافقين على البند رقم (9) والذي ينص على أن "التدرج في العقاب أمر مطلوب" حيث حصل على أعلى متوسط حسابي (4.38) ثم جاء بعده في المرتبة الثانية البند رقم (7) إمكانية استخدام العقاب البدني" بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (1.09) وجاء معه بنفس المتوسط البند رقم (10) والذي ينص على "الضرب آخر الدواء" بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (1.24) وجاء في المرتبة الرابعة البند رقم (6) والذي ينص على "إمكانية الاستغناء عن العقاب البدني باستخدام وسائل أخرى" لمتوسط حسابي (3.84) وتفصيل ذلك أن 74% من العينة يوافقون ويوافقون بشدة على ذلك.



في حين نجد أقل المعلمين والمعلمات اتفاقا على البند رقم (12) والذي ينص على "الاعتقاد بأن المعلم الذي لا يستخدم الضرب ضعيف الشخصية" بمتوسط حسابي (2.02) وجاء بعده البند رقم (11) والذي ينص على "الاعتقاد بأن الجدية في الدراسة ترتبط بالعقاب البدني" المتوسط حسابي (2.76).

تؤكد التعاليم الإسلامية على مبدأ التدرج وهو من مبادئ التربية السليمة ونتائج الدراسة تؤكد يوضح على أهمية التدرج في العقاب وأنه أمر مطلوب وحصل هذا البند على مجموع 92% من العينة بحيث وافق ووافق بشدة معظم أفراد العينة على هذا المبدأ التربوي الأصيل وهو أمر راسخ في الفكر التربوي الإسلامي.

إن القراءة الفاحصة المتأنية للنتائج السابقة في مجملها تكشف أنها تعكس ازدواجية في مرئيات المشهد التربوي الكويتي على المستوى المدرسي حيث أن قانون وزارة التربية وجميع التعليمات المدرسية تمنع منعا باتا اللجوء للعقاب البدني بينما تظل القناعة التقليدية الراسخة بقدرة العقاب البدني في تأديب الطفل مما يدل على فجوة بين المثال والحال، وبين القانون والواقع ، والمسطور في القوانين والمنظور في الواقع. إن الدراسة الحالية تؤكد على أن هناك قناعة واضحة لدى أغلبية العينة بإمكانية استخدام العقاب البدني وفق الضوابط التربوية وأنه أسلوب فاعل . إن إشكالية القيم تتجسد في القوانين المدرسية في مقابلة القيم الراسخة عند المربين.

وإذا قارنا البند السادس مع البند العاشر نجد أن الأرقام للوهلة الأولى قد تشير إلى انقسام في الرأي أو تردد في الاختيار فهناك ما يقارب من 74 % من العينة تؤمن بإمكانية الاستغناء عن العقاب الجسدي وهي رؤية جيدة تتفق مع قوانين وزارة التربية في حين أن 75% من العينة تؤمن بأن الضرب هو العلاج الأخير وهي رؤية تتناقض مع اللوائح المدرسية الحالية. الأرجح أن العينة تفضل عدم الاستعانة بالضرب لكن في حال الضرورة ترى الأغلبية بأن العقاب الجسدي يأتي في آخر سلم الاختيارات رغم أنه يمكن الاستغناء عنه.

ومن جهة أخرى رفضت الأغلبية ربط استخدام العقاب البدني بقوة الشخصية وهذا مؤشر حسن فالمعلم الجيد له شخصية مؤثرة وفاعلة تغنيه عن حمل العصا ولا يستمد هيبته منها. ويبدو أن الحنين للماضي جعل 65% من العينة توافق وتوافق بشدة على ارتباط جودة التعليم في الماضي باستخدام العقاب البدني وهي رؤية قلقة تغفل عن سلبيات الضرب فمضاره أكثر من منافعه. إن القناعة بأن العصا لمن عصى ساد في مجتمعاتنا العربية ولازال يستخدم في مدارسنا وبيوتنا وكأسلوب حكم، وليس العصا وسيلة لتربية الأحرار، والدرب نحو التخلص من ذلك درب طويل في ظل قناعات قديمة ومناخ يحتوي على عناصر غير قليلة من موروثات ذكورية أساسها التسلط والقهر والإكراه. ونتائج هذه الدراسة تتسق مع استطلاع للرأي أظهر أن نسبة تصل إلى 51% من الآباء تفضل العودة إلى أسلوب العقاب الجسدي في المدارس (فرنافا، 2004م، ص 15)، ولكن القوانين المدرسة غالبا لا تؤمن بذلك ولا تقر الضرب وهو الأسلم والأحكم في ظل المتغيرات في الفكر التربوي المعاصر كما تم تفصيله في إطار هذه الدراسة.



السؤال الثاني: ما الأسباب التي تدفع المعلم نحو استخدام العقاب البدني؟

جدول(4) التكرارات والنسب المئوية لمحور الأسباب

موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
308	41.90	28	3.81	136	18.50	50	6.80	3.67	1.26
337	45.85	53	7.21	181	24.63	50	6.80	3.38	1.20
307	41.77	31	4.22	248	33.74	51	6.94	3.20	1.23
388	52.79	34	4.63	133	18.10	30	4.08	3.66	1.11
340	46.26	32	4.35	100	13.61	36	4.90	3.83	1.15
232	31.56	98	13.33	228	31.02	52	7.07	3.19	1.24
258	35.10	73	9.93	204	27.76	53	7.21	3.32	1.27
261	35.51	56	7.62	244	33.20	71	9.66	3.10	1.27
325	44.22	39	5.31	171	23.27	46	6.26	3.49	1.23
281	38.23	74	10.07	195	26.53	59	8.03	3.28	1.25
272	37.01	81	11.02	212	28.84	56	7.62	3.21	1.23
279	37.96	81	11.02	210	28.57	41	5.58	3.30	1.20
343	46.67	63	8.57	132	17.96	39	5.31	3.59	1.16
304	41.36	60	8.16	169	22.99	78	10.61	3.28	1.28

يوضح جدول (4) أن أكثر سبب لاستخدام العقاب البدني هو سبب رقم (17) والذي ينص على "السلوك غير الأخلاقي للطالب" حيث حصل على أكبر متوسط حسابي (3.83) ويليه السبب رقم (13) والذي ينص على "عدم احترام الطالب لمعلمه" بمتوسط حسابي (3.67) ويليه السبب رقم (16) الذي ينص على أن "سلوك الطالب المتهور مع زملائه " من مبررات العقاب الجسدي بمتوسط حسابي (3.66) ويليه السبب رقم (25) والذي ينص على "سماح أولياء الأمور للمعلم باستخدام العقاب البدني بضوابط " بمتوسط حسابي (3.59). وجاء السبب رقم (20) بأقل الأسباب من وجهه نظر المعلمين والذي ينص على أن "ضعف مهارات المعلم في إدارة الصف" بمتوسط حسابي (3.10).

تشير نتائج الدراسة إلى أن أكثر من 60% من العينة توافق وتوافق بشدة على استخدام الضرب كوسيلة علاجية في كثير من المشكلات. وامتدادا لذلك نجد أن 64% من العينة توافق وتوافق بشدة على أن الضرب وسيلة فعالة في ضبط سلوك الطالب. تعتقد نسبة 66% من العينة أن من أسباب استخدام العقاب سماح أولياء الأمور بذلك وجميع المؤشرات السابقة سلبية في جورها لأنها لا تتماشى مع روح التوجهات التربوية الرامية لتجويد نوعية التعليم ولا تتفق مع سياسات وزارة التربية وفلسفتها التعليمية.



وهناك ما يقارب من 50% ترى أن سوء الإدارة المدرسية من ذلك النوع من العقاب وهذا مؤشر خطير وقد يدل على ضعف العلاقة بين الطاقم التعليمي وإدارته.

من المعلوم أن التربية أهم من التعليم فالزلات الأخلاقية تستوجب الحزم وفرض الانضباط بل واستخدام العقاب البدني ولكن أكثر من نصف العينة (53%) توافق وتوافق بشدة على أن العقاب البدني قد يكون لأسباب دراسية وهذا وضع يثير القلق حيث تمتد وسيلة الضرب لدائرتي الأخلاق والتعلم في المحيط المدرسي علما بأن الضرب بشروطه استثناء يمكن أن يكون مقيدا بارتكاب الطفل لعظائم الأمور بصفة غير مبررة ومتكررة.

السؤال الثالث: ما الآثار المترتبة على العقاب البدني ؟

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمحور الآثار

م	موافق بشدة		موافق		لا أدري		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
س 27	148	20.14	235	31.97	45	6.12	271	36.87	34	4.63	3.26	1.27
س 28	160	21.77	288	39.18	49	6.67	198	26.94	37	5.03	3.46	1.24
س 29	134	18.23	242	32.93	52	7.07	259	35.24	45	6.12	3.22	1.27
س 30	156	21.22	294	40.00	48	6.53	196	26.67	34	4.63	3.47	1.22
س 31	191	25.99	277	37.69	49	6.67	177	24.08	34	4.63	3.57	1.24
س 32	147	20.00	257	34.97	61	8.30	221	30.07	44	5.99	3.33	1.26
س 33	148	20.14	276	37.55	65	8.84	206	28.03	37	5.03	3.40	1.23
س 34	127	17.28	260	35.37	72	9.80	229	31.16	42	5.71	3.28	1.23
س 35	142	19.32	261	35.51	52	7.07	241	32.79	33	4.49	3.33	1.24
س 36	138	18.78	308	41.90	62	8.44	189	25.71	35	4.76	3.44	1.20





س 37	137	18.64	250	34.01	73	9.93	231	31.43	36	4.90	3.30	1.23
س 38	161	21.90	254	34.56	57	7.76	216	29.39	44	5.99	3.37	1.28
س 39	158	21.50	283	38.50	53	7.21	191	25.99	47	6.39	3.43	1.26
س 40	132	17.96	297	40.41	53	7.21	203	27.62	47	6.39	3.36	1.24

يتضح من جدول رقم (5) المتعلق بآثار استخدام العقاب البدني أن الأثر الوارد في البند رقم (31) والذي ينص على "كراهية البيئة المدرسية "حيث حصل على أكبر متوسط حسابي (3.57) بمجموع 63% ويليه البند رقم (30) والذي ينص "توليد حالات انفعالية غير مرغوبة والخوف لدى الطالب" بمتوسط حسابي (3.47) بمجموع 61% ويليه البند رقم (28) الذي ينص على "تعويد الطالب على سلوك دفاعي خاطئ كالكذب" بمتوسط حسابي (3.46) ويليه البند رقم (36) والذي ينص على "العناد والرفض من جانب الطالب" بمتوسط حسابي (3.44). وجاء في المرتبة الأخيرة رقم (29) بأقل الأسباب من وجهه نظر المعلمين والمعلمات والذي ينص على "إضعاف القدرات الإبداعية للطالب" بمتوسط حسابي (3.22).

هذه النتائج إجمالا تتفق مع ما أشار إليه بينيتار (Benatar,2001) الذي تطرق إلى سلبيات العقاب الجسدي فذكر أنه يؤدّي إلى سوء استخدام القوة مما يسبب القسوة ويتضرّر منه الطفل نفسيا، ويعلّم الصغار الدرس الخاطئ وينشأ عنه ويسبّب علاقات سيّئة بين المربين والأطفال وهذا كله يؤدي لكره الطفل مدرسته خصوصا والبيئة التعليمية عموما. وفي دراسة أجريت في إحدى الدول العربية تبين أن 75 % من المتسربين من المدرسة عبروا عن كرههم للمدرسة لأن المعلمين يعاقبون الطلبة بالضرب (السورطي، 2009م، ص 2003م، ص 186). وهذه النتيجة تؤيد أيضا نتائج دراسة الكرش (1997) وأيضا ما سبق تأصيله في بداية الدراسة الراهنة حيث أشرنا –في الإطار الفكري- إلى أن الاستمرار في العقاب البدني والإفراط فيه يؤدي إلى كراهية التلميذ للمادة ومعلمها بل إلى كراهية المدرسة برمتها (العيسوي، 2000م، ص 215).

وتتقارب نتائج هذه الدراسة في آثار العقاب البدني مع نتائج دراسة سعودية حديثة أجراها مركز رؤية للدراسات الاجتماعية وكشفت أن الانحراف الأخلاقي من أبرز الآثار السلبية الناجمة عن العنف وذلك بنسبة 72% من أفراد العينة، ثم التأخر الدراسي والرسوب بنسبة 70% (حاجب، 2009م).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع المعلمين ومجتمع المعلمات في موضوع العقاب البدني ؟



جدول (6) نتائج اختبار ت لمتغير الجنس مع المحاور

	ذكر 372		أنثى 362			
المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الاتجاهات	3.56	0.47	3.33	0.52	6.11	0.05
الأسباب	3.46	0.60	3.33	0.69	2.77	0.02
الآثار	3.06	0.97	3.69	0.97	-8.67	0.43

بالنظر إلى نتائج t-test يشير جدول رقم (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بنود متغير الجنس مع المحور الثاني المتعلق بالأسباب ونجد أن متوسط الذكور (3.46) أكثر موافقة من الإناث حيث المتوسط (3.33). ومرد ذلك قد يعود إلى أن المرأة أكثر قدرة على تحمل الأطفال وأنها منذ طفولتها أقل عرضة للضرب مقارنة بالذكر كما تشير بعض الدراسات (شريف، 2008م). ونتيجة دراستنا تتسق مع دراسة الشهاب (2006م) التي توصلت إلى أن ميل الذكور أكثر لممارسة العقاب البدني وهي نتيجة تتفق مع معظم الدراسات في هذا المجال (ص 37).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب البدني وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية؟

جدول (7) نتائج تحليل التباين لمتغير الحالة الاجتماعية مع المحاور

	متزوج 591		أعزب 135		أخرى 8			
المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة
الاتجاهات	3.45	0.50	3.44	0.52	3.18	0.78	1.17	0.31
الأسباب	3.38	0.64	3.50	0.66	2.88	0.89	4.38	0.01
الآثار	3.38	1.03	3.32	0.98	3.86	1.25	1.06	0.35



بالنظر إلى جدول رقم (7) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين بنود متغير الحالة الاجتماعية في المحور الثاني المتعلق بالأسباب. ومن أجل التحقق من الدقة في الاستدلال على النتيجة السابقة استعان الباحثون باختبار شيفيه (Sheffe) البعدي وعند إجراء اختبار شيفيه البعدي لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتغير الحالة الاجتماعية مع المحاور يظهر لنا من خلال جدول رقم (8) ما يلي:

جدول (8) نتائج اختبار شيفيه البعدي لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتغير الحالة الاجتماعية مع المحاور

المحور	(I) اجتماعية	(J) اجتماعية	الفروق	الدلالة
الأسباب	أعزب	أخرى	0.61*	0.03
* دالة عند مستوى (0.05)				

يشير الجدول (8) إلى أن متغير الحالة الاجتماعية يميل لصالح العزاب لأنهم الأكثر موافقة على الأسباب وذلك أثناء تبرير العقاب البدني. تختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة مها العجمي (1998 م) التي توصلت إلى أنه عدم وجود علاقة ارتباط بين المعلمين والمعلمات ورأيهم في العقاب البدني وبين الحالة الاجتماعية.

وقد يرجع سبب موافقة العزاب على محور الأسباب أكثر من غيرهم إلى أن الأعزب أكثر ميلا نحو المثالية والحزم والانضباط وأقل صبرا وحلما مقارنة بالمتزوجين ثم مع الوقت والتجارب المدرسية والأسرية يكون أكثر واقعية وأكثر تسامحا وأوسع خبرة. المتزوجون لهم تجاربهم مع أبنائهم وبناتهم في المنزل فيكونون أكثر حلما وصفحا من غيرهم بحكم التعايش.





السؤال السادس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب البدني وفقا لمتغير المنطقة التعليمية؟

جدول (9) نتائج تحليل التباين لمتغير محافظة السكن مع المحاور

العاصمة 117		حولي 129		الجهراء 144		الأحمدي 122		مبارك الكبير 107		الفروانية 115			
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الدلالة
3.42	0.42	3.38	0.52	3.39	0.56	3.55	0.49	3.48	0.50	3.46	0.50	2.06	0.07
3.38	0.59	3.32	0.74	3.39	0.74	3.54	0.59	3.48	0.60	3.26	0.55	3.02	0.01
2.98	1.07	3.39	1.02	3.53	1.02	3.49	1.04	3.42	0.98	3.40	0.91	4.69	0.00

بالنظر إلى جدول رقم (9) نجد ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين بنود متغير المنطقة السكنية مع المحور الثاني المتعلق بالأسباب، والمحور الثالث المتعلق بالآثار وذلك عند إجراء اختبار شيفيه البعدي لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتغير المنطقة السكنية مع المحاور كما يظهر لنا من خلال جدول رقم (10):

المحور	منطقة (I)	منطقة (J)	الفروق	الدلالة
الأسباب	الفروانية	الأحمدي	0.28*	0.05
الآثار	العاصمة	الجهراء	0.55*	0.00
	العاصمة	الأحمدي	0.51*	0.01
*دالة عند مستوى (0.05)				

تشير نتائج جدول (10) اختبار شيفيه البعدي لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتغير محافظة السكن مع المحاور في المحور الثاني إلى أن معلمي ومعلمات منطقة الأحمدي يميلون إلى الموافقة أكثر من بقية المناطق التعليمية على محور الأسباب، من جهة أخرى يلاحظ أن معلمي منطقة الفروانية هم الأقل موافقة على هذا المحور من البقية. في المحور الثالث يشير الجدول إلى أن معلمي منطقة الجهراء يميلون إلى الموافقة أكثر من بقية المناطق التعليمية على محور الآثار المترتبة على استخدام العقاب البدني، من جهة أخرى يلاحظ إن معلمي منطقة العاصمة هم الأقل موافقة على هذا المحور من البقية. من الصعب



تفسير هذا الاختلاف بشكل قاطع حيث أن البيئات المدرسية في المناطق التعليمية الكويتية متقاربة والمشتركات كثيرة جدا ولهذا فإن الفارق ليس شاسعا بين المناطق.

السؤال السابع: فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب البدني وفقا لمتغير الجنسية؟

جدول (11) نتائج اختبار ت لمتغير الجنسية مع المحاور

	كويتي 325		غير كويتي 401			
المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الاتجاهات	3.46	0.54	3.44	0.47	0.49	0.62
الأسباب	3.46	0.67	3.34	0.62	2.62	0.01
الآثار	3.55	1.01	3.23	1.01	4.26	0.00

بالنظر إلى نتائج t-test يشير جدول رقم (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بنود متغير الجنسية وذلك في محوري الأسباب والآثار حيث أن متوسط رأي الكويتيين 3.46 أكثر موافقة من غير الكويتيين حيث بلغ المتوسط 3.34 ، وفي محور الآثار تكرر الأمر بشكل أكبر حيث أن متوسط الكويتيين كان 3.46 بينما قل متوسط غير الكويتيين ليصل إلى 3.23 . وهذه نتيجة متوقعة عموما فرغم القواسم المشتركة بين الكويتيين وغيرهم من العرب الوافدين إلا أن الخصوصيات الثقافية الفرعية بارزة وبما أن غير الكويتي في العموم قد يتحفظ في استخدام العقاب البدني لأنه تصرف غير قانوني استنادا للوائح المدرسية فنجده أقل موافقة على أسباب استخدام العقاب مقارنة بالكويتي الذي يتفق أكثر على بنود محوري الأسباب والآثار. المعلم الوافد أكثر حذرا والتزاما باللوائح المدرسية حفاظا على أمنه الوظيفي (الشهاب، 2006م، ص 60). ولعل المعلم الكويتي بحكم فهمه لطبيعة المجتمع وقربه من الأحداث يرى الآثار بصورة أوضح.

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب البدني وفقا لمتغير الخبرة الوظيفية؟





جدول (12) نتائج تحليل التباين لمتغير الخبرة المهنية مع المحاور

المحور	أقل من خمس سنوات (250)		من 6- 10 سنوات (152)		10 سنوات فأكثر (332)			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة
الاتجاهات	3.42	0.48	3.46	0.51	3.46	0.52	0.65	0.52
الأسباب	3.40	0.64	3.31	0.71	3.43	0.63	1.97	0.14
الآثار	3.35	1.03	3.26	0.98	3.44	1.03	1.62	0.20

بالنظر إلى نتائج t-test يشير جدول رقم (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بنود متغير الخبرة الوظيفية مما قد يؤكد على شيوع الاتجاهات التقليدية النمطية إزاء استخدام العقاب البدني والإيمان بفاعليته في مواطن محددة. تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (1425هـ) التي توصلت إلى أنه كلما زاد سن وخبرة المعلم انخفض اتجاهه نحو العقاب البدني، ودراسة الشهاب (2006م، ص 61) التي أكدت أن الخبرات المتوسطة أقل تشددا في ممارسة ذلك النوع من العقاب من ذوي الخبرة العليا والأولية، ولكن من زاوية أخرى فإن نقطة الاتفاق أن أفراد العينة يميلون نحو استخدام وتبرير العقاب على نحو واسع في المدارس المتوسطة في دولة الكويت. تتفق الدراسة الراهنة مع دراسة مها العجمي (1998 م) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين سن المعلم أو المعلمة ورأيهم في العقاب البدني، والأمر نفسه فيما يتصل بعدد سنوات الخبرة.

إن التفكير النمطي السائد والثقل الثقافي المتراكم والولاء للماضي من أهم روافد تشكيل العقل العربي في الإيمان بفعالية الضرب في حدود وضوابط رغم أن ذلك يخالف منهج وقوانين ولوائح وزارة التربية والتعليم في الكويت والتي سنت قوانين صريحة وحازمة تمنع ذلك اللون من العقاب منعا باتا، جملة وتفصيلا مما يولد إشكاليات وصراعات في عالم القيم المسطورة في اللوائح المدرسية المهجورة وبين التصورات والاتجاهات والقيم التي يمارسها المعلمون والمعلمات في الوسط المدرسي. هذا التناقض يعكس تحديات حقيقية للفلسفات والممارسات التربوية في واقعنا المعاش.



التوصيات

1. الامتناع التام عن ضرب الأطفال والعمل على تنفيذ القوانين المدرسية في هذا الشأن وفهم مقاصدها.

2. تدريب المعلمين على أساليب التأديب بالوسائل الإيجابية وسلوك الإدارة السلمية سواء من خلال برامج التدريب الأولي التأسيسي أو أثناء الخدمة مع الحث على مواجهة ظاهرة الضرب في المنازل كإستراتيجية شاملة لحماية الطفل والمراهق داخل وخارج المدرسة. من الأهمية عقد دورات تدريبية للعاملين في القطاع التربوي لزيادة الوعي بضرورة منع الضرب وفهم مبررات وزارة التربية وغيرها في منع استخدام العقاب الجسدي في العملية التعليمية ومناقشة رؤية التربية الحديثة في الوسائل البديلة.

3. حث كل العاملين في المجتمع المدرسي وكافة المربين للمشاركة الفاعلة في عملية تجسير الفجوة بين القيم المكتوبة في اللوائح والاتجاهات المرجوة من العاملين وبين التصورات والممارسات الواقعية في موضوع ضرب الأبناء.

4. حث الأسرة على استخدام العقاب البديل والامتناع عن العقاب البدني فالمدرسة تمنع ذلك والأسرة والمدرسة لا يستغنيان عن الانسجام والتكامل. المدرسة مرآة المجتمع وسناد الأسرة، وعماد التربية.

5. زيادة الوعي بضرورة الامتناع التام عن استخدام العقاب الجسدي في المحيط المدرسي وتكثيف الحملات الإعلامية في مؤازرة سياسة وزارة التربية والتعليم في هذا المضمار مع حض الإعلام الديني على خلق وعي جديد ينفر من الإكراه في التربية التعليم والدعوة والإرشاد.

6. تشجيع الباحثين للتعبير عن آرائهم في مجالات تخصصهم وحثهم على عمل دراسات رصينة تحمل في طياتها مفردات فكرية لا تسير مع الاتجاه السائد فتسوغه ولا تلهث خلف ما هو وافد فتسوقه، بل تساهم في إثراء المسيرة التربوية على أساس الاجتهاد الحر.

7. دراسة وعرض التراث التربوي الإسلامي من منظور نقدي يتناول الاتجاهات المتنوعة تجاه العقاب البدني ويناقش الشكل والمضمون والمنهج من منطلق نقدي تنويري وليس نقلي تبريري.



إبراهيم، مجدي عزيز (1424هـ - 2004 م). *موسوعة التدريس*، عمان: دار المسيرة.

ابن أبي الدنيا (بدون تاريخ). *كتاب العيال*. تحقيق مسعد عبدالحميد السعدني. القاهرة: مكتبة القرآن.

ابن حاجب، رجب (1430هـ-2009م). دراسة سعودية: الفهم الخاطئ للدين أهم أسباب العنف الأسري. *موقع إسلام أون لاين*: http://www.islamonline.net

ابن خلدون (بدون تاريخ). *تاريخ ابن خلدون*.

أبو العزم، عبد الغني (1430 هـ - 2009م). المحيط. *موقع المعاجم*: http://lexicons.sakhr.com

أبو دف ، محمود خليل (1999م). مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي وعلاجها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي. *مجلة الجامعة الإسلامية* ، المجلد السابع - العدد الأول - يناير1999 م. ص 133-167، غزة.

أبو سعد، مصطفى (1427هـ - 2006م). *الأطفال المزعجون: برنامج عملي تدريبي في مهارات تعديل السلوك لدى الطفل*. ط2، الكويت: الإبداع الفكري.

أبوشال، نبيل ، الشرقاوي ، ناصر (1429-2008م). مدرس يقتل تلميذاً بالإسكندرية لأنه "لم يحل الواجب". في جريدة *المصري اليوم*: تاريخ العدد الثلاثاء ٢٨ أكتوبر ٢٠٠٨ عدد ١٥٩٨ . تاريخ دخول الموقع ٢٨ /١٠ /٢٠٠٨م. http://www.almasry-lyoum.com

آيرلاند ، كنيث (1426هـ - 2006م). *حقوق المعلمين وواجباتهم*. ترجمة: أ.د محمد بن شحات الخطيب. ط1، الأردن: دار مجدلاوي.

باركي، فورست وستانفرد بفرلي (1425 هـ 2005م). *مهنة التعليم: المؤثرات على حياة المعلمين المهنية*. ط1، ترجمة ميسون يونس عبدالله ومراجعة محمد طالب السيد سليمان. الناشر: دار الكتاب الجامعي. فلسطين.

البجيرمي، سليمان بن محمد بن عمر (بدون تاريخ). *حاشية البيجرمي على الخطيب*. في: المرجع الأكبر للتراث الإسلامي (DVD). شركة العريس للكمبيوتر. الإصدار الثاني.

بيترز، روث (2004م). *وضع القواعد: خمس وعشرون قاعدة للآباء والأمهات*. ط1، الرياض: مكتبة جرير.

تسابحجي، مسلم (1430هـ-2009م). *أبناؤنا جواهر ولكننا حدادون*. ط2، دمشق: دار الفكر.

جادو، أميمة منير (2005م). *العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام*. ط1، القاهرة دار السحاب.

الجمعية العامة للأمم المتحدة (2004م). *الدورة الحادية والستون، البند ٦٢ من جدول الأعمال المؤقت: تعزيز حقوق الأطفال وحمايتها. حقوق الطفل.مذكرة من الأمين العام*.



جنات، نورة (1428 هـ - 2007 م). ملف الأسبوع (الاعتداء على المعلمين أزمة أخلاق..) *جريدة الوطن*، 9 أكتوبر 2007 م العدد 5840/11394- السنة 46.

جهامي، جيرار ، و دغيم، سميح (2006م). *الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي الإسلامي: تحليل ونقد*. ط1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

جوفو، سوزان كلود ديدريجان (1428هـ - 2007م). *من أجل أبوة بلا عنف*. ط1، الرياض : مكتبة الرشد ناشرون.

جي، سائر بصمة (2009م). *معجم مصطلحات ألفاظ الفقه الإسلامي*. ط1، دمشق: صفحات للدراسات والنشر.

الحارثي، إبراهيم بن أحمد، ومحمد سعيد دباس (2001م). *كيف تنمي الانضباط الداخلي عند الأطفال*. ط1، الرياض: مكتبة الشقري.

حجازي، عبدالرحمن عثمان (1421هـ -2000م)، *تطور الفكر التربوي الإسلامي في الشمال الإفريقي: من القرن الأول إلى القرن العاشر الهجري*. ط1، بيروت: المكتبة العصرية.

حسن، محمد صديق محمد (2001م). التسلط التربوي وآثاره على مكونات الشخصية. في *مجلة التربية*. العدد السابع والثلاثون بعد المائة، والثامن والثلاثون بعد المائة، السنة الثلاثون، يونيو، سبتمبر 2001 م. قطر: اللجنة الوطنية القطرية التربية والثقافة والعلوم.

حسونة، محمد السيد ، (1428هـ - 2007م). *التعليم في إسرائيل رؤية للماضي وحدود الحاضر*. تقديم: مصطفى عبدالسميع محمد. ط1. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

حمدان، نذير (1409هـ-1989م). *في التراث التربوي: دراسات نفسية تعليمية تراثية*. ط1، بيروت: دار المأمون للتراث.

خشبة، سامي (2006م). *مصطلحات الفكر الحديث*. ط1، القاهرة: مكتبة الأسرة (القراءة للجميع).

ذينات، خلف عبدالله (2004 م). *نقد الشخصية العربية*. ط1، الأردن: دار مجدلاوي.

الرشيد، محمد بن أحمد (1427هـ -2006م). خيار المربين لا يضربون. *جريدة الرياض* (السعودية) الثلاثاء 21 ذي القعدة 1427هـ - 12ديسمبر 2006م - العدد 14050 :
http://www.alriyadh.com/2006/12/12/article208394.html

روزنتال، ويودين (2006 م). *الموسوعة الفلسفية*. ترجمة: سمير كرم، ط2، بيروت: دار الطليعة.

زيعور، محمد (1427هـ-2006م). *عالم التربية: ماهية وتاريخ وتطلعات*. ط1، بيروت: دار الهادي.



سافونج، جان-فرانسو (1995م). ألكسندر سوزرلند نيل (1883-1973م). في *مفكرون من أعلام التربية*. المشرف على التحرير : زغلول مرسي. ج2، ص133- 146. مستقبليات: مجلة التربية الفصلية: 89-92. المجلد الرابع والعشرون. مطبوعات اليونسكو.

سبتي، عباس، وآخرون (2000م). *التفاعل في حجرة الدراسة أنواعه- عوامله: دراسة ميدانية مقارنة*. الكويت: وزارة التربية: قطاع البحوث التربوية والمناهج.

السورطي، يزيد عيسى (1430هـ -2009م). *السلطوية في التربية العربية*. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

السيد، محمود (2005م). التعلم. في *الموسوعة العربية*. الجمهورية العربية السورية. موقع الموسوعة العربية:http://www.arab-ency.com

السيوطي، عبدالرحمن جلال الدين (1424هـ-2004م). *(معجم) مقاليد العلوم في الحدود والرسوم*. تحقيق الأستاذ : محمد إبراهيم عبادة. ط1، القاهرة: مكتبة الآداب.

الشافعي، محمد بن إدريس بن العباس (بدون تاريخ). *الأم*.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (1424هـ - 2003م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. مراجعة: أ. د. حامد عمار. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شريف، إيمان حسين (2008م). ضرب الأطفال.. هل هو ضروري؟ التحادث معهم بهدف تغيير سلوكهم افضل وسائل التأديب. في *جريدة الشرق الأوسط*: الأحد 26 جمادى الأولى 1429 هـ 1 يونيو 2008 العدد 10778.

الشهاب، علي جاسم (1427هـ - 2006م). ممارسة العقاب البدني في المدارس المتوسطة بدولة الكويت واتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني. *المجلة التربوية*، العدد 80، المجلد 20، ص 13-67. الكويت.

صلاح، سمير يونس (1998م). الثواب والعقاب. في *موسوعة سفير لتربية الأبناء*. المجلد الأول، سفير.

عثمان، محمود حامد (2000م). *القاموس المبين في اصطلاح الأصوليين*. ط1، القاهرة : دار الحديث.

العجمي، مها محمد (1419هـ - 1998م). دراسة العلاقة بين رأي المعلمين والمعلمات في العقاب البدني وبعض صفاتهم الشخصية في مراحل التعليم العام في محافظة الإحساء. في *رسالة الخليج العربي*. الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد 68 السنة 19.

عزب، محمد علي (1430هـ - 2009م). العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي بين رؤى الواقع وإمكانيات المواجهة في: *مجلة المعلم*. العدد: 1551.



عشوى ، مصطفى (2003م). تأديب الأطفال في الوسط العائلي : الواقع والاتجاهات. *مجلة الطفولة العربية*. مج 4، ع 16 سبتمبر2003. الصفحات: 38-9. الكويت.

عشوى ، مصطفى (2005م). العقاب الجسدي للأطفال والأساليب البديلة. *مجلة التربية*. العدد 154، السنة 34، سبتمبر 2005م، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

عفيفي، محمد بن يوسف (1998م). العقاب البدني في التربية (رؤية إسلامية). في *المجلة التربوية*، العدد 49، المجلد 13. الكويت: جامعة الكويت.

العنزي، نواف بن محمد (1425هـ). *الاتجاه نحو العقاب البدني في المدارس : دراسة مقارنة بين الطلاب والمرشدين الطلابيين والمدرسين وأولياء الأمور* (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس) المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية: قسم علم النفس.

العويصي، محمد (1430هـ -2009م). التربية بالرفق! . في *مجلة المعلم*، 1546، إبريل، السبت 11-2009. ص 31. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

العيسوي، عبدالرحمن (1421هـ= 2000م). *اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها*. ط1، بيروت: دار الراتب الجامعية.

فرنابا، جورج (2004م). *كيف يمكن القضاء على ظاهرة العنف في المدارس: دليل عملي للمدرسين*. الترجمة باعتماد د. خال العامري. ط1، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

الفلق، سالم مبارك (2006م). هل نضرب أولادنا؟ *مجلة العربي*. العدد567، 1-2-2006م. الكويت: وزارة الإعلام.

فور، جان فيليب (1428هـ - 2007م). *تربية بلا عقوبات وبلا مكافآت*. ط1، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

قاسم، نعيم (1426هـ - 2005م). *شرح رسالة الحقوق للإمام زين العابدين: حقوق المعلم والمتعلم*. ط3، بيروت: دار الهادي.

قمبر، محمود (2001م). *بانوراما الأصول العامة للتربية*. قطر: دار الثقافة.

قمبر، محمود (2002 م). المرأة بين التصورات والممارسات في التراث الإسلامي والدور التربوي المطلوب. في *مجلة مستقبل التربية العربية*. المجلد الثامن، العدد 27، أكتوبر. مصر.

القنطار، فايز نايف (1430هـ -2009م). التربية وثقافة الحوار. *مجلة العربي*. العدد605، إبريل 2009م. الكويت: وزارة الإعلام.

الكرش، محمد أحمد محمد (1996 م). اتجاهات المعلمين والطلاب نحو استخدام العقاب المدرسي بدولة قطر. في *بحوث في المناهج*. قطر: إدارة المناهج والكتب المدرسية. وزارة التربية والتعليم والثقافة.



الكندري، لطيفة – وآخرون (2009م).تصورات المعلمين والمعلمات وتصرفاتهم تجاه العقاب البدني في المدارس المتوسطة في دولة الكويت مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 141 الجزء الأول.

الكندري، لطيفة (1426 هـ = 2005 م) *أضواء تربوية على الطُّفُولَةُ المبَكِّرة فِي دَوْلَة الْكُوَيْت*. الطبعة الأولى. الكويت: المركز شبه الإقليمي للطفولة والأمومة.

كونا (2001م). دراسة تربوية حديثة تحذر من الإفراط في العقاب البدني للأطفال. الكويت: موقع *كونا* (تاريخ الدخول: 3-3-2009م): http://www.kuna.net.kw

اللجمي ، أديب ، وآخرون (1430 هـ - 2009م). *المحيط*. موقع المعاجم: http://lexicons.sakhr.com

ليفي، راي ، وآخرون (2008م). *حاول أن تروضني: أساليب بسيطة للسيطرة على نوبات الغضب وإيجاد التعاون*. ط8، الرياض: مكتبة جرير.

الماجد، هدى بنت إبراهيم، والزومان، منى بنت عبدالله (1427هـ - 2006م). العقاب ومساوئه. في: *مطبوعات الطفولة*. الرياض: الأمانة العامة للجنة الوطنية للطفولة.

محمد، فواز (2005 م) السعودية تتصدى للعنف الأسري. موقع *إسلام أون لاين* (تاريخ الدخول20-4-2009م): http://www.islamonline.net

محمد، مصطفى عبدالسميع ، والسيد،جيهان كمال محمد (2006م) *قضايا تربوية معاصرة: رؤية تحليلية مقارنة*. ط1، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمود، الحسين (1429هـ - 2008م). ابن سحنون (ت256هـ) رسالة آداب المعلمين. في *علم النفس في التراث الإسلامي*. ج1 ص 200-204. إشراف وتقديم: أ.د. محمد عثمان نجاتي وأ.د. عبدالحليم محمود السيد. ط1، القاهرة: دار السلام.

المرجع الأكبر للتراث الإسلامي – DVD- (بدون تاريخ). شركة العريس للكمبيوتر. الإصدار الثاني.

المسعد، طلال (2001م). *تناقضات تربوية*. ط1، الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.

المعجم الوسيط (1429هـ- 2008م). ط4، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

ملك، بدر محمد (2009م). التوجيه الثواب أم العقاب؟ في *سلسلة تربية الأبناء الرابعة: خير الأمور الوسط*. الكويت: الأمانة العامة للأوقاف: الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية.

مهداد، الزبير (2001م). العنف ضد الطفولة تدمير للمجتمع. في *مجلة الطفولة العربية*. مج 3، ع 9 ديسمبر 2001م. الكويت.

نجار، فريد (2003م). *المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية*. ط1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.



النورسي، روناك توفيق علي (1428هـ - 2007م). *وصايا الأدباء والخلفاء والحكماء في العصر العباسي: دراسة فنية*. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

نيللر، جورج. ف (2006 م). *الحركة الفكرية في التربية الحديثة*. ترجمة سعيد إسماعيل علي وبدر جويعد العتيبي. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

هاشم، مروة (2008م). التقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال جرائم معقدة.. لكن حلها ليس مستحيلاً. *مجلة العربي*. رقم العدد: 592، بتاريخ 1-3-2008م (باب مكتبة العربي). الكويت: وزارة الإعلام.

هلال، هيثم (1998م). *معجم مصطلح الأصول*. مراجعة وتوثيق د. محمد ألتونجي. الكويت: الشركة المتحدة.

الهنيدي، جمال محمد محمد (1426هـ- 2005م). *من رواد المدرسة العلمية التربوية الإسلامية (1) الدكتور عبدالرحمن النقيب* (1942 – 2004)*: دراسة وتحليل وتقويم*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الهيتمي، أحمد بن محمد بن حجر (1987 م). *تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال*. تحقيق وتعليق: مجدي السيد إبراهيم. القاهرة: مكتبة القرآن.

وايكوف، جيري . و يونيل، باربرا (2005م). *التربية الذكية: بدون ضرب، بدون صراخ*. بيروت: شركة دار الفراشة.

وزارة التربية (1430هـ - 2009م). *الوثيقة الأساسية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت*. الكويت.

وطفة ، علي (2009م). *الإرهاب التربوي* . شبكة أ.د. علي وطفة:
http://www.watfa.net/litcho.htm

وطفة، علي أسعد (2000 م). *بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي*. ط2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

وطفة، علي أسعد (2009م). *التربية الإسلامية وتحديات العصر*. (ورقة غير منشورة). الكويت / 2009/3/14

وطفة، علي أسعد ، الشهاب ، علي جاسم (2004 م). *التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي: دراسة في انطباعات طلاب المرحلة المتوسطة*. ط1، الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.

اليحيوح، عبدالعزيز (1430هـ -2009م). أب في الرقعي سلخ جلد ابنته. في *جريدة الوطن*. الثلاثاء 1 مايو 2009م، العدد 10896 –AO - السنة 3.

يوسف، جمعة سيد (1429هـ - 2008م). ابن الهيثم أبو علي الحسن (ت 432هـ): مقالة عن ثمرة الحكمة. في *علم النفس في التراث الإسلامي*. إشراف وتقديم: أ. د محمد عثمان نجاتي ، و أ.د عبدالحليم محمود السيد، ج2، القاهرة: دار السلام للطباعة والتوزيع والنشر والترجمة.



أهم المراجع الأجنبية

Bartolo. P.& Smyth G. (2009) Teacher Education for Diversity in *Becoming a Teacher Educator: Theory & Practice for Teacher Educators*. Swennen، Anja; van der Klink، Marcel (Eds.). Springer Verlag.

Benatar، D (2001). Corporal Punishment. In *world corporal punishment research*. Retrieved November 03، 2008، from: http://www.corpun.com

Bezzina، C. & Michalak، J. (2009). Preparing student teachers for teaching practicum in *Becoming a Teacher Educator: Theory & Practice for Teacher Educators*. Swennen، Anja; van der Klink، Marcel (Eds.). Springer Verlag.

Canter، L & Canter، M (2001). *Assertive Discipline*. (3rd ed). IN: Solution Tree.

Cavanagh، S (2008). Playing games in class helps students grasp math. In: *The education digest*. (Vol. 74). No: 3. MI: Prakken Publication.

Corporal punishment. (2009). *Encyclopædia Britannica*. Encyclopædia

corporal punishment. (n.d.). Dictionary.com Unabridged (v 1.1). Retrieved November 03، 2008، from Dictionary.com website: http://dictionary.reference.com/browse/corporal punishment

Cromie، W J. (2003) Childhood abuse hurts the brain. *Harvard Gazette Archives*. http://www.news.harvard.edu/gazette/2003/05.22/01-brain.html

Dancy، R. B. (2000). *You are your child's first teacher*. Berkeley: CA: Celestial Arts.

Dictionary.com، "Concept،" in Dictionary.com Unabridged (v 1.1). Source location: Random House، Inc.





Ellison، C. C ، Brads، M (2009). Religious Beliefs، Sociopolitical Ideology، and Attitudes Toward Corporal Punishment. *Journal of Family Issues*. Beverly Hills: Mar 2009. Vol. 30، Iss. 3; pg. 320.

Encyclopedia of education. (2003) (2ed). New York: Thomson.

Garland، D (1990). *Punishment And Modern Society: A study in Social Theory*. 1st، NY: Clarendon Paperbacks.

Harrison. J & Yaffe. E (2009). *Teacher Educators and Reflective Practice in Becoming a Teacher Educator: Theory & Practice for Teacher Educators*. Swennen، Anja; van der Klink، Marcel (Eds.). Springer Verlag.

Hile ، J (2002). Activists Denounce Thailand's Elephant "Crushing" Ritual. *National Geographic Today*، October 16، 2002. http://nationalgeographic.com

Hopson، P. (2001). A. S. Neill. In *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the Present*. Palmer، J O (ed). London: Routledge.

Kaylor، A. G (2004). The Effect of Corporal Punishment on Antisocial Behavior in Children. *Social Work Research*. Volume: 28. Issue: 3. Page Number: 153+. National Association of Social Workers.

Marshal، r (2007). Remember when: The day fear of a caning was ended; a blast from the past how region welcomed the ban on school corporal punishment. *Evening Chronicle*. August 15، 2007. Page Number: 20.

McNergney، F & McNergney، M. (2004). *Foundations of education: The challenge of professional practice*. New York: NY. Allyn Bacon.

Moore، K. D (2007). *Classroom teaching skills*. (6th . Ed). New York: McGraw- Hill.



Nagata، Y (2007). *Alternative education: global perspectives relevant to the Asia-Pacific Region*. 1st ed. Springer.

Neill، A.S. (2009). *Encyclopædia Britannica*. Encyclopædia Britannica 2009 Student and Home Edition. Chicago: Encyclopædia Britannica.

Paintal (2007). Banning Corporal Punishment of Children: An ACEI Position Paper. In *Childhood Education*. Volume: 83. Issue: 6. Page Number: 410+. Association for Childhood Education International.

Paintal، S (2008). Banning Corporal Punishment of Children: A Position Paper. Retrieved November 03، 2008، from: http://www.stophitting.com

Patterson، J (2006). Oberweis Alone in His Stand on Corporal Punishment School Construction، Education Dollars Also Divide GOP Candidates. *Daily Herald*. February 5، 2006. Page Number: 1. Paddock Publications.

Reading، R (2009). Speak softly - and forget the stick: corporal punishment and child physical abuse. *Child Care، Health and Development*. Oxford: Mar 2009. Vol. 35، Iss. 2; pg. 286

Rischer، A. D (2008). Management strategies help to promote student achievement. In: *The education digest*. (Vol. 74). No: 3. MI: Prakken Publication.

Sears، W & Sears، M (1995، 2004). *The Discipline Book: How to Have a Better-Behaved Child From Birth to Age Ten*. Little Brown & Company.

Severe، S (2000). *How to behave so your children will، too!*. London: Vermilion.



Summerhill School. (2009). *Encyclopædia Britannica.* Encyclopædia Britannica 2009 Student and Home Edition. Chicago: Encyclopædia Britannica.

The Columbia Encyclopedia (2007). Sixth Edition. Columbia University Press: New York.

The Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2009). *Prohibiting corporal punishment of children.*

The Washington Times (2006). Ban Corporal Punishment. April 5، 2006. Page Number: A18. *News World Communications.*

Thompson، J. G (2007). *The First-Year Teachers Survival Guide* (2nd ed). USA: Jossey-Bass Teacher.

Wallace، S (2009). Oxford dictionary of education. New York: Oxford university Press.



ملحق رقم (1) الاستبانة

أخي المعلم أختي المعلمة

تنقسم هذه الاستبانة إلى ثلاثة أقسام: الأول تتعلق بنوده باتجاهات المعلمين تجاه العقاب البدني. والقسم الثاني تتعلق بنوده بأسباب استخدام العقاب البدني. والقسم الثالث متعلق بالآثار التربوية لاستخدام العقاب البدني. لذا نرجو منك الإجابة بدقة وإبداء مدى موافقتك على كل عبارة في الاستبانة وفقا للتعليمات الآتية :

1- ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة.

2- ضع علامة ☑ أمام الإجابة التي تتفق مع رأيك الشخصي.

3- أجب عن جميع البنود في الاستبيان.

4- اختر الإجابة بدقة خدمة لمقاصد البحث العلمي.

علما بأن المعلومات ستظل سرية وتستخدم للغرض البحثي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا

أولا: البيانات الأولية:

1- الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

2- خبرة التدريس: ☐ **أقل من 5 سنوات** ☐ **من 6-10 سنوات** ☐ **10سنوات فأكثر**

3- المنطقة التعليمية: ☐ **العاصمة** ☐ **حولي** ☐ **الجهراء**
☐ **الأحمدي** ☐ **مبارك الكبير** ☐ **الفراونية**

4- الجنسية: ☐ **كويتي** ☐ **غير كويتي**

5- الحالة الاجتماعية: ☐ **متزوج** ☐ **أعزب** ☐ **أخرى**

6- الدرجة الوظيفية: ☐ **معلم** ☐ **معلم أول** ☐ **أخرى**



ثانيا: : الاتجاهات

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
1	ارتباط جودة التعليم في الماضي باستخدام العقاب البدني					
2	علماء الدين متفقون على أن الضرب من أساليب التنشئة					
3	المعلمون يستخدمون الضرب رغم عدم قانونيته					
4	المعلم الذي يستخدم العقاب البدني يخضع للمساءلة القانونية					
5	تجنب العقاب البدني في التربية غير ممكن					
6	إمكانية الاستغناء عن العقاب البدني باستخدام وسائل أخرى					
7	إمكانية استخدام العقاب البدني بضوابط محددة					
8	العقاب بالعصا أكثر انتشارا من العقاب باليد.					
9	التدرج في العقاب أمر مطلوب					
10	الضرب آخر الدواء					
11	الاعتقاد بأن الجدية في الدراسة ترتبط بالعقاب البدني					
12	الاعتقاد بان المعلم الذي لا يستخدم الضرب ضعيف الشخصية					



ثالثا: الأسباب

	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
13	عدم احترام الطالب لمعلمه					
14	استخدامه كوسيلة علاجية في كثير من المشكلات					
15	عدم أداء الطالب للواجبات الدراسية المطلوبة					
16	سلوك الطالب المتهور مع زملائه					
17	السلوك غير الأخلاقي للطالب					
18	ضعف إلمام المعلم بأساليب العقاب غير البدنية					
19	سوء الإدارة المدرسية					
20	ضعف مهارات المعلم في إدارة الفصل					
21	الاعتقاد بأن الضرب وسيلة فعالة في ضبط سلوك الطالب					
22	الكثافة الطلابية في المدرسة					
23	ضعف الإلمام باللوائح المدرسية					
24	الاعتقاد بان الطلبة لا يمكنهم تحمل المسؤولية					
25	سماح أولياء الأمور للمعلم باستخدام العقاب البدني بضوابط					
26	المرحلة العمرية للطالب تتطلب استخدام العقاب البدني					



رابعا: الآثار

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
27	إضعاف شخصية الطالب وفقدان الثقة بالنفس					
28	تعويد الطالب علي سلوك دفاعي خاطئ كالكذب					
29	إضعاف القدرات الإبداعية للطالب					
30	توليد حالات انفعالية غير مرغوبة والخوف لدي الطالب					
31	كراهية البيئة المدرسية					
32	تقليد الطالب للسلوك العدواني في التعامل مع الآخرين					
33	ترك آثار نفسية سيئة عند الطالب كالشعور بالقهر					
34	تقبل الطالب للعقاب دون الاهتمام بخطأ سلوكه					
35	تكوين اتجاهات عدائية لدى الطالب					
36	العناد والرفض من جانب الطالب					
37	انخفاض تقدير الذات لدى الطالب					
38	غياب العلاقة التربوية بين الطالب والمعلم					
39	فقدان الإحساس بالخطأ لتكرار العقاب					
40	النظرة السلبية للطلاب الآخرين تجاه الطالب المعاقب					







نبذة عامة عن المركز الإقليمي للطفولة والأمومة

تأسيس مركز الطفولة والأمومة

تم تأسيس المركز الإقليمي للطفولة والأمومة وفق فلسفة شاملة، ورسالة عامة، ورؤية عالمية تدعم برامج ومناهج التربية والتعليم. يعتمد المركز على انتقاء الأنشطة المدروسة وتطبقها وفق خطوات متدرجة لتلبية حاجات الفرد، ومتطلبات المجتمع، وتطلعات المستقبل مع تنمية دائمة وواعية للمواهب الفطرية، والخبرات المكتسبة، والإمكانيات المادية.

قام المركز بإنجاز العديد من البرامج لتحقيق أهدافه منذ تأسيسه في عام 1996 م. وقد شارك نخبة من المختصين والتربويين محليا ودوليا في إعداد وتقديم هذه الدورات والمحاضرات.

الرؤية:

أن يكون المركز من أبرز المراكز الرائدة التي توفر خدمات تربوية ومهارات تعليمية للأسرة وتقدم استشارات أسرية متميزة في مجال تربية وتعليم الأبناء والبنات.

الرسالة:

مساعدة الأفراد والمؤسسات في تنمية الأسرة انطلاقا من مبادئ التربية الحديثة ومقومات واحتياجات وتطلعات المجتمع.

الشعار:

نحو تنمية أسرية رائدة

الأهداف:

1. المساهمة في بناء العقلية العلمية القادرة على التخطيط والعمل المنتج والتنمية المستمرة والتمكن من مهارات حل المشكلات ونبذ الخرافة.
2. فهم وتطبيق القيم الأسرية الأصيلة النابعة من الإسلام وذلك بطريقة متخصصة وسياسات واضحة من أجل المحافظة على الهوية. إن إبراز عظمة التوجيهات الإسلامية في حقل التربية الأسرية من الضرورات الحضارية.
3. تبصير وتدريب المقبلين على الزواج بأسس ومهارات الحياة الطيبة.





4. إيجاد مصادر معلوماتية متنوعة ومتطورة تعمل على تنمية الوعي التربوي في محيط الأسرة.
5. دراسة التحديات التي تواجه الأسرة العربية واقتراح الحلول المناسبة لها للحد منها.
6. العمل علي تمكين المرأة من المشاركة في الحياة العامة والاجتماعية من منطلق النساء شقائق الرجال، ومساعدة المرأة في ممارسة دورها المجتمعي بصورة واعية ومتزنة دون التخلي عن مسئوليتها الأسرية.
7. المساهمة في توثيق العلاقة بالمؤسسات المعنية بالأسرة من أجل تبادل ونشر مبادئ التربية في محيط الأسرة.
8. العمل على تزويد الوالدين بالخبرات الكافية لاستكشاف مواهب الأبناء الكامنة وسبل العناية والرعاية.
9. ترسيخ قيمة الحوار الايجابي والإيمان بالتعددية والتسامح في التعامل مع الآخرين وتوسيع نطاق الاختيار الحر المبني على تحمل المسئولية.






السيرة الذاتية للمؤلفة

البيانات الشخصية

- من مواليد دولة الكويت. تاريخ الميلاد: 1/9/ 1964م.
- البريد الالكتروني: latefaha@hotmail.com
- موقع الانترنت: http://www.latefah.net

المؤهلات العلمية

درجة الدكتوراه في الأصول والإدارة التربوية من جامعة بنسيلفينيا ستيت في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2001.

درجة الماجستير في الأصول والإدارة التربوية، من جامعة بتسبرغ في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1995.

بكالوريوس تربية، تخصص لغة عربية من كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (دولة الكويت) عام 1992.

الدورات

- Cambridge IT Skills (2006)
- Excel 7.0-Word7.0-win 95
- Beginning Power point 97
- Internet (2003)
- ICDL (2004)
- 2006 WIDS I & II
- دورة المخططات الإنسيابية 2004 م -
- دورة القيادة الحقيقية (2006).
- دورة الوعي الإعلامي (2009).

الإصدارات الفكرية

- 2004 دراسة بعنوان التعليم الديني: تصورات لتحسين المخرجات بالاشتراك مع د. بدر محمد ملك, مجلة ، الحياة الطيبة ، مجلة فصلية متخصصة تعنى بقضايا الفكر والاجتهاد الإسلامي. العدد 15، السنة الخامسة صيف 2004 م.
- 2002 تأليف كتاب تعليقة أصول التربية، بالاشتراك مع د. بدر ملك.



– تأليف كتاب تراثنا التربوي: ننطلق منه ولا ننغلق فيه بالاشتراك. الكتاب من إصدار مكتبة الطالب الجامعي. في ذلك الكتاب ببيان تفصيلي لمشروع التعليقة التعليمية مع تقديم لمحة تاريخية عن نشوء التعليقة [25].

– تأليف كتاب مهارات الحياة للصف الأول والثاني والخامس الابتدائي مع دليلين. اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية – الديوان الأميري.

– تأليف كتاب تشجيع القراءة . المركز الإقليمي للطفولة والأمومة (وزارة التربية – اليونسكو).

– مختصر كتاب تراثنا التربوي بالاشتراك (مكتبة الفلاح).

– مالا نعلمه لأولادنا: تربية المرأة من منظور محمد الغزالي بالاشتراك (مركز الراية للتنمية الفكرية)جدة.

– سلسلة تربية الأبناء (الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية) الكويت.

– سلسلة تربية الأبناء (4) خير الأمور الوسط التربية: الشدة أم اللين؟ (الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية الكويت.

– سلسلة تربية الأبناء (5) عبارات ودلالات: بالاشتراك (الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية:الكويت: تحت الطبع).

– سلسلة تربية الأبناء السادسة: "أفضل 100 طريقة للحصول على الابن/الابنة التي تريد".

(2011م) الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية: وزارة الأوقاف "تحت النشر".

– تحرير المرأة في فكر القناعي (مجلة الكويت: كتاب الكويت الثالث، وزارة الإعلام).

– أَضْوَاءٌ تَرْبوية عَلَى الطُّفُولَة المبَكِّرة فِي دَوْلَة الْكُوَيْت (المركز الإقليمي للطفولة والأمومة).

– مراجعة وتحديث بحث تحت عنوان (واقع الطفل في الكويت) لمنظمة المدن العربية: المعهد العربي لإنماء المدن: الرياض.

– المشاركة في كتاب حوارات اللحظة الحرجة دار الرائي للدراسات والترجمة والنشر: دمشق.

– تأليف كتاب نحو بناء الهوية الوطنية للناشئة : (المركز الإقليمي للطفولة والأمومة).

– التعليقة التعليمية مجلة المعرفة (العدد 155 فبراير 2008 م).

1– التعليقة – جمعها تعاليق ونقصد بها مذكرة الطالب أو المعلم يسجل فيها ما يتصل بموضوع العلم الذي يدرسه. عرف المسلمون التعليقة منذ أكثر من ألف سنة واستخدموها في العلوم العقلية والنقلية ومع مرور الزمن ولأسباب كثيرة اختفت كلمة التعليقة من الساحة العملية والعلمية. قال المستشار التربوي (في مركز البحوث والدراسات الكويتية: الأمانة العامة لمجلس الوزراء) د. يوسف عبدالمعطي "وتوقفت طويلاً أمام: التعليقة التعليمية كوسيلة لإحياء وتطوير تراثنا التربوي وأشهد أن كتابكما قَدَّم بهذا الأمر "فتحاً" جديداً" واعتبر أد. سامي محمد نصار – عميد معهد الدراسات والبحوث التربوية في جامعة القاهرة– في دراسة موجزة أن فكرة التعليقة أصل من أصول التربية الإسلامية وأن الفكرة تستحق الاستفادة منها في هذا العصر.

- *تربية المرأة من منظور الشيخ محمد الغزالي*، بالاشتراك مع د. بدر ملك، مجلة العلوم التربوية. أكتوبر (2003) العدد الرابع، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- *صورة المرأة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت* (2004 م) بالاشتراك ، بحث منشور في مؤتمر "*حقوق الإنسان : التحديد .. والتبديد رؤى تربوية*" : معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- 2005 م الفكر التربوي عند معلم الكويت الأول الشيخ يوسف القناعي بالاشتراك مع د. بدر ملك . جامعة الكويت: في المجلة التربوية: العدد 76 المجلد19 .
- "وظائف المرأة وصورتها في كتب العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت" بالاشتراك، (2008م). معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة. أكتوبر العدد الرابع، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية
- مفهوم التربية الوطنية ومقوماتها ومعوقاتها لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت -مجلة العلوم التربوية: معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة المجلد السابع عشر العدد الثاني (الجزء الثاني) أبريل 2009م.
- تأديب الطفل بالضرب في الفكر التربوي الإسلامي: دراسة نقدية . مجلة : *دراسات تربوية ونفسية*. العدد 68. كلية التربية بجامعة الزقازيق. (يوليه 2010م).

تصورات المعلمين والمعلمات وتصرفاتهم تجاه العقاب البدني في المدارس المتوسطة في دولة الكويت (2009م) مجلة كلية التربية جامعة الأزهر العدد 141 الجزء الأول.

الجوانب التَّرْبويَةِ لأسْماء اللَّهِ الحُسْنَى (*مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، المجلد 19، العدد 80، أكتوبر. مصر).

ظاهرة الغش بالاختبارات أسبابها وأشكاله من منظور كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. عالم التربية: القاهرة، العدد 31، السنة 11، مايو.

الآراء التربوية عند عائشة عبدالرحمن "بنت الشاطئ" (2009م) (بالاشتراك) القاهرة: مجلة عالم التربية، العدد 30، السنة 10. من ص 15 إلى 78.

الآراء التربوية عند عبدالله النوري -2009م- (بالاشتراك)، (مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 143). (36)

دور المعلم في وقاية الناشئة من التطرف الفكري -2009م- (مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 142).



واقع تطبيق التربية الإسلامية في القضايا المعاصرة من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت (مجلة عالم التربية، عدد أكتوبر، 2009م)، القاهرة: مجلة عالم التربية، العدد 29، السنة 10 (أكتوبر). من ص 15 إلى 66.

الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت: الواقع والأسباب والعلاج)، (جامعة المنيا: المؤتمر العلمي التاسع من 10-11 نوفمبر 2009م بعنوان تحديات التعليم في العالم العربي) بالاشتراك.

تربية الطفل في سِيَر أعلام النبلاء (بالاشتراك) (مجلة الطفولة. جامعة القاهرة: كلية رياض الأطفال، 2010م، العدد الرابع- يناير).

معوقات تربية المرأة في الفكر التربوي الإسلامي وتداعياتها المعاصرة. (بالاشتراك) مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا. المجلد 22، العدد 2، أكتوبر.

أسباب توجه الطلبة الكويتيين نحو مدارس التعليم الخاص الأجنبي والعربي بدولة الكويت من منظور طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة *العلوم التربوية*. معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة. المجلد 18 –العدد 3- يوليو 2010م.

المضامين التربوية في فكر الإمام الشافعي. جامعة سوهاج، المجلة التربوية، العدد 28، يوليو 2010م.

الفكر التربوي من خلال كتاب قصة الحضارات للمؤرخ الأمريكي وليم ديورانت. جامعة أسيوط، المجلد 26، العدد 2، يوليو 2010م.

التربية الاجتماعية في القصة النبوية. (جامعة الأزهر، كلية التربية، عدد 144 إبريل 2010م).

- Application of al-ghazali's principles from al-tibr al-masbuk fi nasihat al-muluk [ingots of gold for the advice of kings] to contemporary educational policy and leadership.
Journal of educational science (2004). Cairo University.
- Al-Gazali on the education of women: An investigation in terms of conflict theory, functional theory, and institution theory. In Educational and social studies. (Apr. 2004). No: 2. Vol: 10. Egypt: Helwan University.
- Malek, B & Al-Kanderi, L . Education and Ecology from Al-Ghazaly's Perspectives. (Apr. 2004). No: 33. Vol: 10. Egypt: Journal of Strategic & Innovative Rsearch in Arab Education & Human Development: Al- ansoura university.





المسيرة العملية

– 2001 (إلى الآن) عضو هيئة تدريس في كلية التربية الأساسية.

– مديرة المركز الإقليمي للطفولة والأمومة (2010م)

– حصلت د. لطيفة الكندري على جائزة الدولة التشجيعية في مجال التربية لعام 2008 م

– حصلت د. لطيفة الكندري على المرتبة الأولى في جائزة الأم المثالية للأسرة المتميزة لعام 2008 م

– اختيرت ضمن موسوعة (Who's Who's in the World) العالمية لسنة 2007 م.

– عضو لجنة التعينات في كلية التربية الأساسية 2010م

– حاز موقع لطيفة الكندري على شبكة الإنترنت على الجائزة الخاصة المقررة لأساتذة الجامعات والمعاهد بدولة الكويت في عام (2004م) "جائزة سمو الشيخ سالم العلي الصباح للمعلوماتية".

– 2003 – 2005 مستشارة المركز الإقليمي للطفولة والأمومة (وزارة التربية).

– 2006 – 2010 مديرة مركز الطفولة والأمومة (وزارة التربية).



2010 عضو لجنة التعيينات في كلية التربية الأساسية.

– 2009م إلى الآن قدمت دورة في "اعداد الفصل والاجتماعات والمؤتمرات" لمركز القياس والتقويم والتنمية المهنية: الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وذلك بمعدل دورة (أربعة أيام) في كل فصل دراسي.

– 2007 عضو لجنة إعادة النظر في بنود استمارة المقابلة الشخصية للطلبة المستجدين في كلية التربية الأساسية.

– 2006 عضو بالهيئة الاستشارية بمركز الراية للتنمية الفكرية : جدة.

– 2006 رئيس فريق منتدى الحوار التنموي في مكتب الإنماء الاجتماعي.

– 2003 –2005 مستشارة المركز الإقليمي للطفولة والأمومة

– 2005 انتداب لتدريس بعض مقررات قسم التربية في الجامعة العربية المفتوحة : فرع الكويت

– 2004 عضو في اللجنة العليا لبرنامج "بر الوالدين" في النادي العلمي الكويتي.

– 2002 عضو فريق عمل لجنة مشكلة لتأليف كتاب "مهارات الحياة للمرحلة الابتدائية" في اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية التابع للديوان الأميري. قال معالي وزير التربية ووزير التعليم العالي د. رشيد حمد الحمد "وإن مشروع مقرر (مهارات الحياة) التي أعدته اللجنة للصف الأول من المرحلة الابتدائية لينهض برهانا صادقا على مدى اهتمام اللجنة بالمجال التربوي وحرصها على إثرائه وإسهامه في تعزيز خبراته". . .

– 2002 انتداب لتدريس مقرر "التعليم الابتدائي" – قسم أصول التربية– في جامعة الكويت.

– 1999عضو في الجمعية التربوية للباحثين الأمريكيين (AERA).

– تقديم مجموعة من المحاضرات والدورات في المؤسسات الحكومية والأهلية، والمراكز الإسلامية والمؤسسات التعليمية داخل وخارج الكويت. فيما يلي بعض عناوين الدورات: "المرأة وأصول الدعوة"



و"الحياة الزوجية" و"التربية الأسرية" و"تفعيل علاقة العالم بالمتعلم في محيط الأسرة" و"الإبداع في استخدام الوسائل التعليمية" و"مفاتيح القراءة الجيدة" و"فن الحوار" و"الطفل والإبداع" و"القراءة والإبداع" و"تعديل السلوك العدواني للطفل".

- نشر مقالات تربوية في المجلات العلمية وعبر شبكة الانترنت.
- 1997 -1999 العمل في سلك التدريس للمرحلة الابتدائية.
- 1999 إعداد مشروع اللغة العربية على مستوى المدارس الابتدائية لمحافظة الفروانية في دولة الكويت.
- لها المئات من التصريحات والمقابلات والأخبار والتحقيقات الصحفية المنشورة في الصحافة العربية.

المؤتمرات

-2004م عضو في اللجنة التحضيرية ومقرر لورشة العمل الإقليمية حول تعليم مهارات الحياة في مجال مكافحة فيروس نقص المناعة البشري الإيدز في الفترة مابين 27- 29 سبتمبر الكويت.

- حضور اجتماعات المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب (التربية المبكرة في عالم متغير) في القاهرة – 10 – 11 سبتمبر 2006 م.

- 2004 م عضو في اللجنة التحضيرية لورشة عمل إقليمية للخبراء المختصين في مجال الطفولة المبكرة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع جمعية الدعوة الإسلامية العالمية بالتنسيق مع اللجنة الوطنية الكويتية لليونسكو في الفترة 5 – 8 سبتمبر 2004 الكويت.

- رئاسة مؤتمر المرأة والتفوق: تثقيف وتوعية وتهيئة الذي عقد في مايو 2007م في المركز الإقليمي للطفولة والأمومة.

- رئيسة اللجنة التحضيرية للمؤتمر الإقليمي: "نحو قانون موحد للطفل لحماية الطفل العربي" الذي عقد في مايو 2008م تحت رعاية المركز الإقليمي للطفولة والأمومة.

- حضور مؤتمر بعنوان - th international Acamemy on "Critical Thinking Oxford 2008" في المملكة المتحدة خلال الفترة من 3 - 9 سبتمبر 2008

- 2010م حضور فعاليات المؤتمر العالمي حول العناية بالتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تحت عنوان (World Conference on Early Childhood Care and Education) الذي أقيم في العاصمة الروسية موسكو يوم الاثنين 27 سبتمبر 2010 م إلى يوم الأربعاء 29 .





قائمة المحتويات

Contents










212.5 الكندري، لطيفة حسين .

تأديب الطفل باللطف لا بالعنف/ لطيفة حسين الكندري.- ط1 .- الكويت : وزارة التربية ، 2010

179 ص : رسوم ، صور ؛ 24 سم .

ردمك : 5- 55 - 42 - 99966- 978

1. الأطفال - تربية إسلامية 2. تربية الأطفال 3. الآباء والأبناء

أ.العنوان ب.السلسلة

رقم الإيداع : 553 / 2010

ردمك : 5- 55 - 42 - 99966- 978